د. يحيى أبو حرب
د. علي الموسوي
أ. عطا أبو الجبين

تقديم:
الدكتور سعود الريامي
رئيس جامعة السلطان قابوس

الجديد في التعلم التعاوني

لمراحل التعليم والتعليم العالي



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الجديد في....

التعلم التعاوني

لمراحل التعليم والتعليم العالي

د. يحيى أبو حرب
جامعة السلطان قابوس
قسم المناهج وطرائق التدريس

د. علي بن شرف الموسوي
جامعة السلطان قابوس
مركز تقنيات التعليم

أ. عطا أبو جبين
المديرية العامة للمناهج
سلطنة عُمان

تقديم

د. سعود الريامي
رئيس جامعة السلطان قابوس

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى

٢٠٠٤م – ١٤٢٥هـ

مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ©

دولة الكويت:

حولي – شارع بيروت – عمارة الأطباء

هاتف: ٢٦٤١٩٨٥ – فاكس: ٢٦٤٧٧٨٤–٠٠٩٦٥

ص.ب: ٤٨٤٨ – الرمز البريدي ١٣٠٤٩ الصفاة

دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف: ٧٦٦٢١٨٩ – فاكس: ٧٦٥٧٩٠١–٣ ٠٠٩٧١

ص.ب: ١٦٤٣١ – العين

التعلم التعاوني

(لمراحل التعليم والتعليم العالي)

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى كل معلم يعمل على إقالة عثرة هذه الأمة....

إلى كل معلم يغرس بذور الأمل في فلذات أكبادنا....

نهدي هذا الكتاب.

فهرس المحتويات

تقديم ١٣
المقدمة ١٥

الفصل الأول

التعلم والتعليم والتدريس ـ الأنماط والأشكال النظريات والنماذج ـ الأساليب والاستراتيجيات

أنماط التعلم وأشكاله ٢١
نظريات التدريس ونماذجه ٣٢
نماذج أو نظريات التعليم ٣٥
نموذج التعلم الاكتشافي ٣٨
نموذج المحاضرة أو التعليم الإيضاحي ٤٢
نموذج التعليم الهرمي (التراكمي) ٤٧
النظريات السبع في تصميم التعليم والتعلم ٥٤
النظرية التوسعية ٥٥
نماذج من استراتيجيات التدريس ٥٧
مراجع الفصل الأول ٧٣

الفصل الثاني

بنية التعلم التعاوني

تمهيد ٧٧
نشأة التعلم التعاوني ٨٠

فلسفة التعلم التعاوني ٨٣
أساسيات التعلم التعاوني ٨٥
الحاجة التربوية للتعلم التعاوني ٩٥
عناصر التعلم التعاوني ١٠٣
الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني ١٠٥
فوائد التعلم التعاوني ١١٦
طرق تنفيذ التعلم التعاوني ١١٧
استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني ١٢٤
التعلم التعاوني في البيئة المدرسية ١٣٩
تنظيم المجموعات التعاونية ١٤١
توزيع الأدوار في التعلم التعاوني ١٥٨
وجهات نظر مؤيدة للتعليم التعاوني ١٦٩
مراجع الفصل الثاني ١٨٦

الفصل الثالث

التعلم التعاوني في غرفة الصف

احتياجات التعلم التعاوني ١٩٣
الفائدة التي تحققت من نظام المجموعات ٢٠٩
أسلوب الجيكسو من أساليب التعلم التعاوني المناسبة للبيئة الصفية ٢١٠
العلاقة بين التعلم التعاوني والجدول المدرسي اليومي ٢١٥
المجموعات التعاونية الافتتاحية الأساسية ٢١٦

التعلم التعاوني المباشر غير الرسمي ٢١٧
التعلم التعاوني الرسمي ٢١٨
النقاط التسع المهمة في حدوث التعلم ٢٢٢
المدرسة التعاونية ٢٢٥
استراتيجية التعلم التعاوني في المراحل الدراسية ٢٣١
التعلم التعاوني في الطفولة المبكرة ٢٣١
التعلم التعاوني في الكليات ٢٣٣
التعلم التعاوني لتعليم المواد الدراسية للطلاب المعاقين ٢٤٣
تطبيقات التعلم التعاوني في بيئة التعلم الإلكتروني ٢٥٦
التعليم الفردي في غرفة الصف ٢٦٨
تشكيل الموقف التعليمي التعاوني التنافسي ٢٧٦
تصميم الدرس التعاوني ٢٨٠
المهارات الاجتماعية داخل الموقف التعاوني ٢٨٧
مراجع الفصل الثالث ٢٨٩

الفصل الرابع

المهارات التعاونية

مقدمة ٢٩٥
نظرية دويتش ٢٩٧
نظرية توماس ٣٠٥
نظرية جونسون وجونسون ٣٠٨

نظرية فيجو تسكاي ـــــــــــ ٣١١
إكساب المهارات التعاونية وتعليمها ـــــــــــ ٣١٢
مهارات التعاون ـــــــــــ ٣٢٦
التحديات السبع التي تواجه مهارات الاتصال التعاونية ـــــــــــ ٣٣٤
مستويات المهارات التعاونية ـــــــــــ ٣٥١
مراجع الفصل الرابع ـــــــــــ ٣٥٧

الفصل الخامس

دراسات وآراء في التعلم التعاوني

مقدمة ـــــــــــ ٣٦١
الدراسات في في مجال التعلم التعاوني ـــــــــــ ٣٦٣
نتائج دراسات الاعتماد الإيجابي المتبادل خلال القرن العشرين ـــــــــــ ٣٦٥
دراسات ذات علاقة بالتحصيل ـــــــــــ ٣٦٦
الدراسات والبحوث العربية ـــــــــــ ٣٧٣
دراسات تتعلق بالمهارات التعاونية والعلاقات بين الجماعات ـــــــــــ ٣٧٧
دراسات وآثار أخرى للتعلم التعاوني ـــــــــــ ٣٩٢
قضايا هامة حول فعالية التعلم التعاوني ـــــــــــ ٣٩٩
آراء في التعلم التعاوني ـــــــــــ ٤٠٦
تعقيب على الدراسات ـــــــــــ ٤١٦
اعتراضات على التعلم التعاوني والرد عليها ـــــــــــ ٤٢٠
تجارب عالمية وعربية ـــــــــــ ٤٣١
مراجع الفصل الخامس ـــــــــــ ٤٣٩

الفصل السادس

تطبيقات عملية في التعلم التعاوني

إعداد دروس التعلم التعاوني ٤٤٥
خطوات عرض الدرس التعاوني ٤٤٦
خطط الدروس التعاونية ٤٤٧
نموذج خطة محاضرة تعاونية لطلبة الجامعات ٤٤٧
نموذج خطة درس في التربية الإسلامية ٤٦١
نماذج دروس في اللغة العربية ٤٥٢
نماذج دروس في الدراسات الاجتماعية ٤٦٤
نماذج دروس في العلوم ٤٧٥
نماذج دروس في التربية الرياضية ٤٧٩
نماذج دروس في التربية الفنية ٤٨٥
نماذج دروس لمرحلة رياض الأطفال ٤٩٢
نماذج دروس للمرحلة الابتدائية ٥٠٢
نماذج دروس للمرحلة الاعدادية ٥٢٥
نماذج دروس للمرحلة الثانوية ٥٢٩
نماذج أنشطة تطبيقية لتعليم المهارات التعاونية ٥٣١
نموذج خطة درس بإسلوب التعلم التعاوني ٥٤٢
نموذج خطة مصغرة لدرس في التعلم التعاوني ٥٤٤
نموذج خطة درس باللغة الإنجليزية ٥٤٥
الإشراف في التعلم التعاوني ٥٤٨
التقويم والمكافآت في التعلم التعاوني ٥٦٠
مراجع الفصل السادس ٥٦٨
فهرس الأشكال والجداول ٥٦٩
المصطلحات المستخدمة في الكتاب ٥٧١

التعلم التعاوني

تقديم

بقلم: الدكتور سعود الريامي

رئيس جامعة السلطان قابوس

تنوعت الإنجازات العلمية لأساتذة الجامعات وتعددت أساليبها ومضامينها، حتى غدت تعانق هموم المجتمعات وتطلعاتها؛ منطلقة من واقع الحياة وطموحات الأفراد، فبدأت تبحث في الماضي لتعيش الحاضر وتستشرف المستقبل.

وعندما نظرت في هذا المرجع العلمي الذي يحمل اسم "الجديد في التعلم التعاوني" أحسست أنني أقرأ عن ظاهرة تربوية جديرة بالبحث والاستقصاء ألا وهي "التعاون" وفعاليته في التعليم، وليس هذا بجديد فنحن أمة تعاونت على البر والتقوى طيلة قرون، حتى بنت حضارة شهد لها القاصي والداني فعشنا على أمجادنا حتى يومنا هذا.

لقد أصبحت مجتمعاتنا التربوية اليوم في المدارس والجامعات بحاجة ماسة إلى إعداد جيل متعاون من الأساتذة والإداريين والطلاب، يقرب الأفكار ولا يسمح بتنافرها، يناقش المعلومات دون تشدد أو تزمت، يبحث بروح البحث وحب المعرفة، لا من أجل الاستكبار والاستعلاء. حتى يستمتع الجميع في التعلم فيقنع المعلم بمهنته ويهنأ الطالب في تعلمه وينطلقان معا لمواجهة عصر الانبهار المعرفي والإنجازات العلمية المتسارعة.

لا زلنا نجهل أهمية التربية التعاونية، ولا زالت التربية التنافسية تسيطر على أوضاعنا التربوية، لكنني بعد تصفح هذا

الكتاب أيقنت أن أقلام التربويين عادت لتوصي بالتربية التعاونية التي تتماشى وتطلعات أبنائنا في المدارس والجامعات.

لقد ظهرت عدة محاولات للكتابة في مجال التعلم التعاوني، كانت بمثابة بحوث علمية، أو كتب مترجمة، أو مقالات في الصحف، فجاء هذا الكتاب الذي بلغ حجمه ستمائة صفحة ليضع اللمسات الأولى باللغة العربية لاستراتيجية تعليمية فعالة في الأوساط التربوية، متضمناً نماذج تطبيقية لجميع مراحل التعليم والتعلم الجامعي، موثقاً من أمهات الكتب العربية والأجنبية والمواقع العلمية المتخصصة على شبكات الانترنيت. والله أسأل أن ينتفع الجميع بمحتوى الكتاب باعتباره مرجعاً تربوياً مناسباً لأجيالنا.

د. سعود الريامي

جامعة السلطان قابوس
SULTAN QABOOS UNIVERSITY

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

يعتبر هذا الكتاب ثمرة حقيقية لما هو عنوان له، وتطبيقاً عملياً لممارساتنا التعليمية في السنوات الماضية، وها نحن نضعه اليوم بين أيدي التربويين، علّه يقدم إسهاماً إيجابياً في تعليم أبنائنا ويحقق نقلة نوعية في طرائق تدريس معلمينا، على اعتبار أنه أصبح ينظر للتعلم التعاوني اليوم بأنه علم أصول التدريس، وهو المستقبل الواعد في تربية المستقبل.

وهذا الكتاب يحتوي على ستة فصول.

تناول الفصل الأول العلاقة المتداخلة والمتقاطعة بين التعلم والتعليم والتدريس والنظريات المتعلقة بها، نظراً لأهمية هذا المدخل للقارئ، كما تضمن توضيحاً للنظرية التوسعية في التعليم التي تعتبر من أحدث

النظريات التربوية.

واشتمل الفصل الثاني على توضيح لبنية التعلم التعاوني من حيث؛ فلسفته، وأهدافه، ومدى الحاجة إليه، كما تم استعراض الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة عن التعلم التعاوني، والتي زادت عن عشرين استراتيجية تعليمية تدور جميعها حول التطبيقات العملية للتعلم التعاوني.

وأما الفصل الثالث فقد عالج الممارسات التطبيقية للتعلم التعاوني في غرفة الصف، لمختلف مراحل التعليم والتعلم العالي.

واحتوى الفصل الرابع على المهارات الأساسية على المهارات الأساسية التعاونية التي نرى أنا تسدي خدمة لطلبتنا إذا ما أريد تطبيق هذه الاستراتيجية من التعلم بنجاح؛ نظراً لأن الغالبية العظمى من الطلبة يفتقرون إلى مثل هذه المهارات الحياتية الضرورية.

واشتمل الفصل الخامس على الدراسات والأبحاث التي تناولت التعلم التعاوني ونتائجه على البيئة التعليمية.

وختام كتابنا جاء الفصل السادس الذي حاولنا فيه وضع تطبيقات عملية للمواد الدراسية المختلفة، حيث تم إعداد ما يزيد عن ثلاثين موقفاً تعليمياً باستخدام الاستراتيجيات المتنوعة للتعلم التعاوني. مراعين بذلك بيئة

المدرسة العربية وإمكاناتها المادية والبشرية، الأمر الذي يمكن المعلمين من القيام بالتطبيق الفعلي، ولهم أن يضيفوا إليها ما يشاءون.

نسأل الله أن يجعل هذا العمل في ميزان أعمالنا، وأن يثيبنا فيه على النية في تأليفه، من أجل خدمة أمتنا وأجيالنا.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،

المؤلفون

التعلم
التعاوني

التعلم والتعليم والتدريس

الأنماط والأشكال - النظريات والنماذج
الأساليب والاستراتيجيات

1
الفصل الأول

* أنماط التعلم وأشكاله
* نظريات التدريس ونماذجه
* نموذج التعلم الاكتشافي
* نموذج المحاضرة
* نموذج التعليم الهرمي
* النظريات السبع في تصميم التعليم والتعلم
* النظرية التوسعية
* نماذج من استراتيجيات التدريس
* مراجع الفصل الأول

التعلم التعاوني

التعلم والتعليم والتدريس

الأنماط والأشكال - النظريات والنماذج
الأساليب والاستراتيجيات

1

أنماط التعلم وأشكاله:

إن مفهوم التعلم تعبير ابتكره الباحثون في الظواهر الانسانية ليصفوا به ظاهرة مهمة ترافق حياة الإنسان منذ ولادته حتى مماته، وهو عملية أساسية في حياة كل فرد، تكفل له البقاء والديمومة، لذا أنشئت المدارس كي تتم فيها هذه العملية بكفاءة وفاعلية، وعبر تاريخ الإنسانية كانت عملية التعلم تسير وفق نمط من الأنماط الثلاثة التالية :

- *النمط الفردي
- *النمط التنافسي
- *النمط التعاوني

وسنتاول فيما يأتي توضيحا لهذه الأنماط.

(1) نمط التعلم الفردي :

أكدت نظريات التعلم جميعها أن التعلم مسألة فردية، ولا بد للمتعلم أن يستخدم طريقته الخاصة في التفكير، وأن يسير وفق سرعته الفردية، مما يوفر الفرص لبطيئي التعلم، ويقترح حلولا لمشكلة الفروق الفردية، ويعمل على زيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسات التربوية إلى وجود علاقة بين نجاح الطالب أو فشله دراسيا من جهة، وتطور شخصيته من جهة أخرى.

وقد نشطت الدعوة إلى التعلم الفردي "الذاتي" في العقود الأخيرة من القرن العشرين، كحل متوقع للمشكلات التربوية المعاصرة، واختلف التربويون والمتخصصون في تقديم تعريف جامع مانع له، ولا بد في هذا السياق من وضع تعريف جرى عليه بعض الاتفاق من قبل المتخصصين:

التعلـــم الذاتـــي:

"مجموعة من العمليات تساعد على تحسين التعلم، من خلال تأكيد الأفراد لذواتهم، بوساطة برامج تعليمية معينة تعمل على تكوين اتجاهات، وممارسة مهارات ضرورية من قبل المعلمين والمتعلمين". (غباين، ٢٠٠١)

ولا يعني ذلك أن المتعلمين يستطيعون التعلم بمفردهم، من خلال إعطائهم الحرية الكاملة في التعلم، بل إنهم يتعلمون من خلال ضبط وتوجيه بيئة التعلم، بحيث تتناسب وقدراتهم الذاتية التي تجعلهم متعلمين طوال أيام حياتهم، لذا فالتعلم الذاتي لا يتوقف عند مرحلة عمرية معينة، وإنما يستمر في حياة المتعلم مهتديا بكل المعارف والحقائق التي تعلمها، علاوة على المهارات التي اكتسبها للوصول إلى أرقى ما يمكن أن تصل إليه قدراته وطاقاته.

والتعلم الذاتي يفيد صاحبه، فيصبح جزءا من شخصيته ويرتبط بحواسه، ومهمته مساعدة المتعلم على أن يفهم بيئة التعلم كي يتعلم، ويتحمل المسؤولية، ويهتدي إلى الصواب من خلال ممارساته الذاتية. (الخطيب، ١٩٨٦)

ويعرّف اسكندر وغزاوي (١٩٩٤) التعلم الذاتي بأنه طريقة إدارة عملية التعليم؛ بحيث يندمج الطلبة بمهام تعليمية تناسب احتياجاتهم؛ ومستوياتهم؛ وخلفياتهم المعرفية؛ وتقوم فلسفته على أنه توجد فروق فردية بين المتعلمين؛ مثل: النمو العقلي، والخلفية العلمية، والخبرات السابقة، وأنماط التعلم. ولذلك فإن لجميع الأفراد القدرة على التعلم، ولكن بدرجات متفاوتة. حيث يختلفون في سرعة تعلمهم، وعليه فإنهم يتعلمون بشكل أفضل وأسرع؛ عندما يتلاءم التعليم مع ذكائهم واهتماماتهم وخبراتهم.

وللخروج من دوامة التعريفات العربية والأجنبية ينبغي توضيح السمات الأساسية للتعلم الذاتي، والتي يلخصها المتخصصون بما يلي :

١ . يحقق للفرد تعلما يؤكد إيجابية المتعلم، ونشاطه، ويراعي خصائصه المتميزة.

٢ . يوفر خيارات تعلم متنوعة، كما يوفر المصادر التي يحتاجها المتعلم، حتى يستثمر طاقاته، وفق قدراته واستعداداته، وإمكاناته.

٣ . التأكيد على فردية المتعلم في التعليم، وعلى إمكانية تعاونه الشخصي مع المجموعة.

٤ . تحمل المتعلم لمسؤولية التعلم.

٥ . إكساب الفرد مهارات وعادات التعلم المستمر، الذي يحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

٦ . تنظيم الخبرات والمواد التعليمية على شكل يسمح للمتعلمين بالنمو وفق قدراتهم وإمكاناتهم.

٧ . يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقترح التعلم المناسب لكل فرد.

٨ . يرتكز على تعلم الذات.

٩ . يتبع منحى المنظومات عند تخطيط برامجه.

١٠ . ينمي الخبرة و الثقة بالنفس ويزيد من فرص النجاح.

١١ . يؤكد على إتقان التعلم.

١٢ . يعطي دوراً هاماً للمعلم (غباين، ٢٠٠١) و (اسكندر وغزاوي، ١٩٩٤).

العلاقة التي تربط التعلم الذاتي بالتعلم التعاوني:

تستخدم أنشطة التعلم الفردي كجزء مكمل للتعلم التعاوني ؛ لأن المهارات الفردية ضرورية عند مشاركة الطالب في مهام المجموعات التعاونية، ولا شك أن مهام المهارات الفردية ضرورية وتستحق التقدير خلال العمل التعاوني، والتعلم الذاتي الفردي يثير دافعية الطلاب إذا ما أدركوا أهمية أهداف التعليم.

(2) التعلم التنافسي:

يتضح أن التعلم التنافسي كما يدل عليه مسماه أنه موقف تعليمي يعتمد على إثارة المتعلم؛ ليبذل بمفرده قصارى جهده، كي يفوز على زملائه، ويجني بمفرده نتائج هذا الفوز .

ويعرفه جولد مان وآخرون أنه: "إنجاز لأحد الأفراد لعمل معين قبل زملائه، مما يؤدي إلى حصوله على مكافأة أكثر منهم (Goldman , et al,1977).

من الممكن صياغة الدروس على أساس تنافسي؛ حيث يعمل الطلاب ضد بعضهم بعضاً لتحقيق هدف قد يستطيع تحقيقه طالب واحد، أو عدد قليل من الطلاب، ويستولي على الطلاب إحساس بأنهم لا يستطيعون تحقيق أهدافهم إلا إذا فشل زملاؤهم في تحقيقها، وعليه فالطالب يفتش عن نتاج ذي نفع شخصي قد يضر بالآخرين.

ولا يمكن التخلص من مضار البيئة التعلمية التنافسية؛ إذ إن المنافسة تعني أن الطلبة يعملون لأجل الحصول على الدرجات من أجل تحقيق الأهداف التعلمية المرسومة لهم، وأن مهامهم الدراسية ينبغي أن تحوز على إعجاب معلميهم، وزملائهم؛ مما يشجع على توترات نفسية بينهم تفضي إلى الغيرة، والحسد المتبادل، وربما الانعزال، والإخفاق الدراسي.

وهناك فكرة عامة بين الطلاب هي أن المدرسة مؤسسة تنافسية، ولذلك فهم إما أن يعملوا دائما باجتهاد لكي يكون أداؤهم أفضل من بقية زملائهم، أو يتركوا الأمور على الرغم من سهولتها، لأنهم لا يؤمنون بفرصتهم بالفوز.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة إن استخدام التنافس كأداة تعليمية يمكن أن يؤدي إلى بروز أزمة؛ فإذا كان المتعلم أكثر تنافسية فإنه ربما لا يقبل على مشاركة زملائه في أفكاره، حيث إنه يتصور أن ذلك سوف يكشف المعلومات القيمة التي يتضمنها عمله في إطار البيئة التعلمية التنافسية.

وبعد تدخل الباحثين وقيامهم بمحاولات حثيثة لإقناع المتعلمين بالعدول عن

تصرفهم هذا، وتشجيعهم بمشاركة زملائهم بأفكارهم وبأن يعتبروا التنافس النهائي شأنا تصادقيا أكثر منه تنافريا، قام العديد من المتعلمين ببذل جهودهم للبوح بأفكارهم علانية، ومشاركة زملائهم بها. ومن اللافت للنظر أن الباحثين تلقوا تقارير من هؤلاء المتعلمين بأن خبراتهم التعلمية توسعت نتيجة لذلك.

وهناك بعض المفاهيم المهمة فيما يتعلق بالتعلم التنافسي؛ وفيما يلي بعضاً منها:

١. إن التنافس يبني شخصية المتعلم: وهي مقولة غير صحيحة، إذ ليس هناك أدلة علمية تدعم هذه الدعوى، بل هناك أدلة تناقض ذلك. فالثابت أن التنافس الشديد، خاصة بين المتقدمين أكاديميا من الطلاب، يوغر صدور المتعلمين ضد بعضهم بعضا، ويشحنهم بالسلبية، ويحطم طموحاتهم، ويؤدي بهم إلى التراجع والإخفاق في تحصيلهم الدراسي.

٢. إن التنافس يبني الثقة واحترام الذات: وهي مقولة غير صحيحة إلا في حالة الفوز والانتصار، وبذلك يقتصر الأمر على قلة من المتعلمين، حيث لا يتمكن الجميع من الفوز في البيئة التعلمية التنافسية، وعلى الفائز يقع الضغط دائماً للاستمرار في الفوز.

٣. إن التنافس ينمي روح التحدي الأكاديمي: وهذه المقولة غير صحيحة نظرا إلى أن طبيعة نمو هذه الروح في وضع التنافس تكون مبنية على تغيرات نفسية عميقة لدى الطالب تتأرجح بين الغرور والإحباط، وهو ما يؤدي إما إلى الاكتفاء أو التبلد الذهني.

٤. إن التنافس يعلم الطلاب كيفية التعامل في مجتمع تنافسي: والخطأ في هذه المقولة يرجع إلى أن معظم التفاعل الإنساني قائم على التعاون، وأن التنافس لا يمثل في الواقع سوى جزء صغير من معاملاتنا اليومية. على أن الأطفال ينبغي أن يتعلموا كيف يتنافسون في أجواء تعاونية، ومن المستحيل ألا يكونوا قد اكتسبوا ذلك في أثناء نموهم الطبيعي في أي بلد من البلاد العربية.

٥. من المناسب استخدام التنافس في بعض الأوضاع التعليمية: وهذا المفهوم صحيح في القليل من الأوضاع التعلمية التي يعزز التنافس فيها التعلم، وخاصة التعلم بالاستظهار.

٦. إن التنافس يبني رغبة صحية لتفادي الفشل: وهذه مقولة صحيحة، إذ ربما يقود التنافس إلى تجنب الفشل، ولكن يبقى السؤال هل الفشل سيئٌ دائما؟ فالفشل جزء مهم من عملية التعلم، ولكن الأوضاع التنافسية تقرنه بالخسارة. ولو تمثلنا مخترعا يفشل عشرين مرة قبل نجاح اختراعه، فإن فشله هذا لم يكن خسارة، ولكنه جزء من عملية التعلم (John-son&Johonson,1987)

وتشير نتائج البحوث التي أجريت على بيئات التعلم الإلكتروني باستخدام الإنترنت إلى أن هذا النوع من التعلم يشجع حاليا على التعلم التنافسي، خاصة وأن المؤسسات تتسابق لاسترضاء المتعلم من حيث تعدد طرح المقررات وتنوعها، وتدعو هذه البحوث إلى إيجاد قاعدة قوية للتعاون لبناء تعلم إلكتروني مجد اقتصاديا، وفعال من حيث نوعيته الأكاديمية (دروزة، ٢٠٠٠).

إن النزاعات والمنافسة بين الأفراد توجد حيث توجد نشاطات مختلفة وغير متفقة مع بعضها، حيث يؤثر أحدهما على الآخر، ويمكن أن تؤدي إلى خلاف بسيط، أو كبير مثل الحرب، والنزاعات، والمنافسة، تحدث بين اثنين أو بين مجموعتين وهي موجودة بكثرة في مدارسنا (Deutsch ,M ,1973) .

نستنتج من كل هذا أن الأوضاع التعلمية التنافسية لا تشجع على البناء الإيجابي للمعرفة وتطوير المواهب، بسبب فصلها للطلاب عن بعضهم بعضا وخلقها لعلاقات سلبية بين زملاء الصف والمعلم. ولكي يتمكن الطلاب من ذلك فعلى المعلمين البحث عن طرق أفضل لتصميم أوضاع تعلمية يستطيعون من خلالها بناء معارفهم وعلاقاتهم، ومواهبهم بصورة إيجابية

ثالثا : التعلم التعاوني : نبذة تاريخية :

1

ينبع التعلم التعاوني من منهج التربية في الإسلام الذي يقوم على تصور إسلامي واضح للكون، والحياة، والإنسان، وهذا التصور قائم أساساً على مبدأ الإيمان بالله وحده، وهو منهج متكامل يعنى بتربية الجسم والعقل والروح. والمنهج الذي يقوم على هذا المبدأ يؤدي بالضرورة إلى التعاون والتضامن والتكافل في كل مجالات الحياة.

لقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تحض على التعاون والتكافل والتضامن، ولا تكاد سورة من سور القرآن تخلو من الحض على التعاون، لما له من أثر في تماسك المجتمع المسلم وتضامنه، يقول تعالى في كتابه العزيز: **﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾** . (المائدة، الآية :٢)

وغني عن البيان ما لفعل الأمر من أثر بلاغي ونفسي في هذا المجال. ولا يقتصر الأمر على ذلك ؛ بل انظر إلى الصورة الرائعة التي تتجلى في قوله تعالى : **﴿وفي الأرض آيات للموقنين. وفي أنفسكم أفلا تبصرون﴾** . (الذاريات، الآية : ٢١)

وهذه الآية تشير إلى الإبداع الرباني في خلق الإنسان وتكامل أعضائه وانسجامها في العمل وتوافقها، بحيث إذا اختل عضو أدى إلى اختلال الأعضاء جميعها، وقد يتعطل الجسم كافة. ناهيك عن الأمور التي لا تحصى والتي يمكن للإنسان أن يتدبرها في نفسه وتكوينه.

ويؤكد صلى الله عليه وسلم على حقيقة التعاون وأهميته في تماسك المجتمع المسلم، والحفاظ على وحدته نقية صافية بقوله :"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر (صحيح مسلم، كتاب البر والصدقة والآدب، الحديث : (٤٦٨٥)، ويبلغ الذروة في تشبيه المجتمع المسلم في وحدته وتكاتفه وتعاونه، حيث شبهه بركاب السفينة، وما ينبغي على كل فرد من أفراد المجتمع عمله للحفاظ على هذه السفينة، في قوله صلى الله عليه وسلم :" مثل القائم في حدود

الواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة، فصار بعضهم أعلاها، وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا : لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا، وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعا" (سند الكوفيين، (١٧٦٨٥).

ولم تكن صور التعاون تتجلى في الأحاديث النبوية الشريفة فحسب، لكنها كانت تتجلى في المواقف العملية الكثيرة التي ضرب فيها الرسول الكريم أروع الأمثلة، والتي ستظل أنموذجا رائعا يقتدي به المسلمون في كل زمان ومكان، ونسوق هنا من سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم ذلك الموقف الرائع في يوم بدر عندما أخذ الرسول الكريم في مشورة أصحابه والاستماع إلى آرائهم، وما هو إلا وحي يوحى. ويحفظ لنا التاريخ سجلا رائعا لمواقفه صلى الله عليه وسلم، حيث يروي ابن هشام في سيرته هذا الموقف مفصلا، وكان الهدف منه تعليم الصحابة الطريقة المثلى في القيادة، وما الشورى في حقيقتها إلا موقف تعاوني أصيل، فما كان الصحابة ليشيروا بآرائهم واقتراحاتهم لولا تشجيع الرسول الكريم لهم، واستماعه إليهم، والأخذ بوجهات نظرهم، التي فيها مصلحة الجماعة، والعمل لما فيه خيرهم جميعا.

إن المجتمع الإسلامي يتحلى بالتعاون والتضامن والتكافل، وشعاره يتمثل في قول رسول الله ﷺ " أيما أهل عرصة بات فيهم امرؤ جائع فقد برئت منهم ذمة الله" (مسند الإمام أحمد، سند المكثرين من الصحابة، الحديث (٤٦٤٨).

مما سبق يمكننا القول : أن بيئة المجتمع الإسلامي هي بيئة صالحة لتطبيق التعلم التعاوني في المدارس، لأن بذور التعلم التعاوني موجودة في تراثنا الديني الثقافي والتربوي.

فمنذ القرن الأول الهجري بدأت بواكير التعلم التعاوني، والشاهد في ذلك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم" ما جلس قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده" (صحيح البخاري، كتاب العلم، الباب العاشر، ج:١، ص :٣٧)

ويذكر الإمام علي كرم الله وجهه في تبادل المعرفة بين الناس فيقول : " تزاوروا وتذاكروا الحديث، فإنكم إلا تفعلوا يدرس علمكم" .

(جامع بيان العلم، ابن عبد البر، ج:١، ص : ١٠١)

يتضح من القولين السابقين مدى حرص المسلمين على المدارسة والمذاكرة الجماعية، لأن فيها يتم تبادل الآراء، والمواقف ووجهات النظر، وما ذلك إلا موقف تعاوني تعليمي.

1

وما أن بدأت حركة التدوين والتأليف عند علماء المسلمين في ميادين العلم المختلفة، حتى ظهرت بعض البوادر التربوية. فها هو ابن خلدون المؤسس الحقيقي لعلم الاجتماع الذي يؤكد على مبدأ التعاون البشري. يقول في مقدمته "... فالمقدمة في الفكر الإنساني الذي تميز به البشر عن الحيوانات واهتدى به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه....." (المقدمة، ج: ٣، ص : ١٠٠٨).

ويذكر ابن خلدون مؤكدا أهمية التعاون وأثره في حفظ الجنس البشري من الانقراض والفناء" فيقول: إلا أن قدرة الواحد من البشر قاصرة عن تحصيل حاجته من ذلك الغذاء غير موفية له بمادة حياته منه، ولو فرضنا منه أقل ما يمكن فرضه وهو قوت يوم من الحنطة مثلا، فلا يحصل إلا بعلاج كثير من الطحن والعجن والطبخ، وكل واحد من هذه الأعمال الثلاثة يحتاج إلى مواعين وآلات، لا تتم إلا بصناعات متعددة، من حداد ونجار وفاخوري، ويستحيل أن تفي بذلك أو ببعضه قدرة الواحد، فلا بد من اجتماع القدر الكثيرة من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم. وكذلك يحتاج كل واحد منهم أيضا في الدفاع عن نفسه إلى الإستعانة بأبناء جنسه"

ويبين ابن خلدون كيف ميز الله الإنسان بالفكر الذي استطاع بوساطته التغلب على قوة الحيوانات المفترسة. ولولا التعاون بين بني البشر للوقوف أمام هذه الحيوانات لم يستطع الإنسان البقاء والصمود على ظهر هذه الأرض. ويقول ابن خلدون في هذا الصدد : " فالواحد من البشر لا تقاوم قدرته قدرة واحد من

الحيوانات العجم ولا سيما المفترسة، فهو عاجز عن مدافعتها وحده فلا بد في ذلك من التعاون عليه بأبناء جنسه، وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له قوت، ولا غذاء ولا يحصل له أيضا دفاع عن نفسه... فيكون فريسة للحيوانات... ويبطل نوع البشر". ويصل ابن خلدون إلى النتيجة المنطقية التي يريد الوصول إليها فيقول: "وإذا كان التعاون حصل له القوت للغذاء، والسلاح للمدافعة، وتمت حكمة الله في بقائه، وحفظ نوعه، فإذن هذا الاجتماع ضروري للنوع الإنساني"

(المقدمة، ط:٤، ١٩٨١، ص:٤١-٤٣)

وتحت عنوان: "فصل في العقل التجريبي وكيفية حدوثه" يقول ابن خلدون: "إنك تسمع في كتب الحكماء قولهم: الإنسان مدني بالطبع، والنسبة فيه إلى المدينة، وهي عندهم كناية عن العقل البشري، ومعنى هذا القول أنه لا تمكن حياة المنفرد من البشر ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه، وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبدا بطبعه، وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولا ثم المشاركة فيما بعدها".

(المقدمة، ج٣، ص: ١٠١٢).

ويبين ابن خلدون أن تحصيل العلم الذي يأتي عن طريق الاحتكاك المباشر هو أكثر رسوخا في ذهن المتعلم، فيقول: "إن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات بالمباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا" (المقدمة، ج:٣، ص: ١٢٥٥)

لقد استمرت آراء ابن خلدون قرونا طويلة، ولم يتم تطويرها إلا في العصر الحديث، وهذا ما يعطي للعلماء المسلمين قصب السبق في وضع نظريات التعاون. وعلى الرغم من أن فكرة التعلم التعاوني بمفهومها المعاصر لم تكن مكتملة عند علماء المسلمين، إلا أن بذور هذه الفكرة كانت موجودة في أقوالهم وأفعالهم فها هو "العبدري" يقول: "يتولى المؤدب تعليم الصبيان بنفسه، فإن لم يكن وتعذر عليه فليأمر أن يقري بعضهم بعضا، وذلك بحضرته وبين يديه، ولا يخلي نظره عنهم" (العبدري، ج:٢، ص: ١٠)

"ويعتبر هذا السلوك التربوي من قبل المؤدب شكلا حديثا من أشكال التعلم التعاوني"

ويقول ابن سحنون: "لا بأس للمؤدب أن يجعل الصبيان يملي بعضهم بعضا، لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم" (ابن سحنون، ص:٣٠).

ومن خلال فكر ابن سحنون نلمس تطورا في التعلم التعاوني حيث يؤكد على العمل الثنائي "المجموعات الثنائية" ويبرز دور المعلم في متابعة أعمال الطلبة.

ويورد أحمد شلبي في كتابه "تاريخ التربية الإسلامية" نقلا عن منهاج التعلم القول الآتي: "إذا غلبت القوة البدنية على النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة التعلم، ويطول المدى، وإذا غلبت قوة العقل على أوصاف الحس يستغني الطالب بقليل من التفكير عن كثرة العلم، وعلى هذا فإن واجب المدرس ألا يشرك الذكي مع الغبي في التلقي فهو تقصير في الذكي وإرهاق للغبي"

(الراصيني، التعليم في مدارس دمشق زمن المماليك البحرية، ص: (٢٦٩).

وفي هذا الطرح يظهر لنا توزيع الطلاب في مجموعات متجانسة، وهو تأكيد على أهمية المجموعات المتجانسة في المستوى، على الرغم من أن هذا الأسلوب غير محبب إلا أنه أسلوب يرضي بعض المجموعات ويستخدم في تطبيقات التعلم التعاوني.

وحول توزيع الأدوار في المجموعة يرى إبن سحنون في دور العريف دورا مهما ويقول فيه: " واجب المعلم أن لا يعمل عريفا إلا أن يكون الصبي قد ختم، وعرف القرآن، وهو مستغن عن التعليم فلا بأس في ذلك" (ابن سحنون، آداب المتعلمين، ص: ٨٠).

والعريف يشرف على ضبط النظام، ومعاودة الدرس بعد المؤدب

من العرض السابق يتبين أن أفكار التعلم التعاوني كانت موجودة عند العرب والمسلمين، وهي مثبتة في أقوالهم وأفعالهم، ولا يستطيع أحد أن ينكر فضلها على الحضارة البشرية.

إن التعلم التعاوني دائم التجديد والتطوير. يقول "جونسون وجونسون" إن المعلمين معنيين بتطوير الإنسان، ونحن في التعلم التعاوني نحتاج إلى عقول منتجة لتطوير التعلم التعاوني" (Johnson & Johnson ,2002)

نظريات التدريس ونماذجه

العلاقة بين التعلم والتعليم والتدريس

لم يحظ مفهوم من المفاهيم التربوية باهتمام الباحثين أكثر من التعلم - التعليم- التدريس؛ نظرا لأن العملية التربوية تقوم على التبادل النشط للأدوار بين المفاهيم الثلاثة، حيث يحدد التعلم (Learning) الإطار النظري الذي نستطيع بوساطته تفسير الظواهر التعليمية، على اعتبار أن للتعلم نظرياته التي جاءت نتيجة الدراسات التجريبية، كما أن له جانبا تطبيقيا يتمثل في ضبط سلوك المتعلم وتوجيهه وتعديله. وأما التعليم، (Teaching) فهو سلسلة من الإجراءات المرتبطة بقوانين التعلم، تسعى إلى تنظيم المعارف، والمعلومات، والمهارات، على هيئة مناهج وكتب وأنشطة، لإكساب المتعلمين ما يراه المربون مناسبا، باستخدام وسائل الاتصال المتاحة، ويتم ذلك في أماكن مختلفة. وأما التدريس (Instruction) فهو العملية التي تأخذ بالحسبان العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون خلالها المعلم والطلاب لتحقيق هدف أو أهداف تربوية في موقف تعليمي تعلمي، باستخدام الأنشطة التي تنسجم وقدرات الطلبة وإمكاناتهم، وتتماشى وروح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

إن التسميات الثلاث (التعلم، التعليم، التدريس) تشكل البعد الإجرائي للعملية التربوية، وهي ترتبط بعلاقات متبادلة، وبينها نقاط تقاطع ينبغي معرفتها لإزالة اللبس والغموض الذي يشيع عند غالبية المشتغلين بالتربية والتعليم، ولا يمكن فهم ذلك إلا من خلال فهم العلاقة التي تربط بين التسميات الثلاث، والعنصر الرئيس المكمل لهذه التسميات ألا وهو المنهج (Curriculum).

ولتحقيق الترابط المعرفي ينبغي توجيه التعلم لخدمة مهارات المنهج، فمن خلال نظريات التعلم نستطيع تنظيم الحقائق والمفاهيم والقيم التي نريد تعليمها للطلبة بعد القيام بتبسيطها ووضعها في سياقات مناسبة، وعلى سبيل المثال نجد نظرية التعلم المسماة "المحاولة والخطأ" توجّه واضعي المنهج إلى اقتراح أسلوب التعليم الذاتي لتنفيذ وحدة ما، حيث يتعلم الطالب عن طريق العمل learning by doing)، كما أن نظرية "التعلم الشرطي" لبافلوف أفادت واضعي المناهج بالتركيز على التكرار الذي يعتبر ضروريا في حالات تذكر الحوادث التاريخية وتواريخها، وحفظ النصوص القرآنية واللغوية، وأما نظرية "التعزيز" فيرى واضعو المناهج أنها أفادتهم في استخدام المنهج الاستدلالي، وهذا يفيد في حل المشكلات، ويذكر واضعو المناهج أنهم افادوا من نظرية "التعلم الإجرائي" لسكنر، وظهور فكرة التعلم المبرمج (Programmed learning)، كما أفادت هذه النظرية المعلمين داخل غرفة الصف باستخدام فكرة تفريد التدريس (Individual Instruction)، وتطوير الرزم التعليمية (Learning Activity Package) . وافادوا أيضا من "نظرية الجشتالت" في طرح المحتوى التعليمي بصورة كلية، وفي تدريسهم بالانتقال من الكل إلى الأجزاء، وبخاصة عند تدريس الأطفال. كما أفاد واضعو المنهج من نظرية بياجيه في اختيار المحتوى الدراسي الذي يتفق مع العمليات العقلية للطلبة، ومن "نظرية النمو المعرفي" لمعرفة أهمية مراحل النمو المعرفي عند الطلبة.

> وبناء على ما سبق يمكننا القول: إن المنهج لا بد وأن يستند إلى نظريات التعلم في عرضه للمحتوى التعليمي، وأن يساير التعلم السائد في المجتمع، ويقدم المعرفة المتجددة للطلاب.

وأما بالنسبة للتعليم فله أنماطه وأشكاله، ويسميها البعض نظريات، ولو اعتبرنا أن التعلم تغيير في السلوك يتصف بالاستمرارية، وهو نتاج التفاعل مع البيئة، فإن التعليم هو الأنشطة التي تهدف إلى إحداث هذا التغيير، والتعلم في نظر "برونر" وصفي، وأما التعليم فهو إرشادي يقوم على اقتراح قواعد ومبادئ لإنجاز

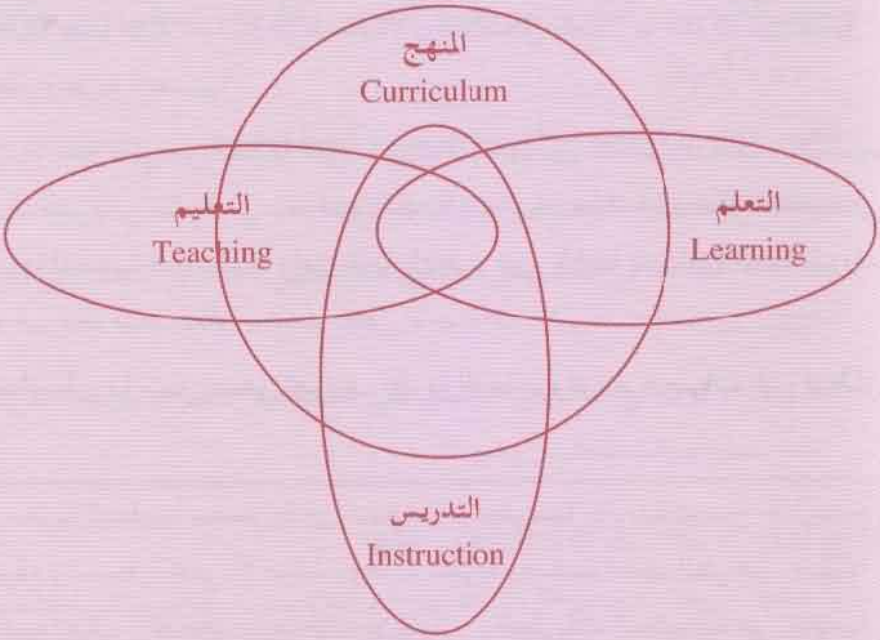
تحصيل معين، وأنماط التعليم أو نظرياته تتناغم مع نظريات التعلم، وتكمل بعضها بعضا، فهي تتناول المنهج المدرسي (Joyce&Weil:1985) .

وأما التدريس فهو الابن المدلل للتعلم والتعليم، والعنصر المهم في تنفيذ المنهج، يأخذ منهما ما يشاء في إطار تهيئة المادة التعليمية وتقديمها إلى الطلاب، ويطلق عليه الكثير من التربويين "استراتيجيات التدريس" على اعتبار أنه ينبع من ذات المعلم، وهو يعبر عن شخصيته، وأيديولوجيته، ويدل على مدى وعيه وفهمه لطبيعة عمله، وبهذا يمكن القول: إن المعلم صانع التدريس، وأداته التنفيذية، وهو لا يستند إلى نظرية محددة كما تذكر الدراسات، نظرا لفشل نظريات التعلم والتعليم في تفسير أشكال التدريس، وكذلك فشل المعلمين في إيجاد نقاط اتفاق فيما بينهم حتى على المفاهيم الأساسية في التدريس، مع عدم تجاهل تعقيدات المواقف التعليمية داخل غرفة الصف، وكثرة العوامل المؤثرة فيه. (توق وعدس: ١٩٨٤)

ويمكن للتدريس الأخذ من نظريات التعلم وأنماط التعليم ما يشاء. ويقترح مخططو المنهج دائما عندما يضعون المحتوى بعض الأساليب التي تنظم العلاقة بين المادة التعليمية والمعلم من جهة، وبين المعلمين والطلاب من جهة ثانية، وبين الطلاب أنفسهم من جهة ثالثة، بحيث تتم صناعة القرارات باستخدام التعلم أو التعليم أو التدريس لتحقيق الأهداف، وجميع هذه العناصر تؤدي إلى خدمة المنهج التربوي. والشكل رقم (١) يمثل العلاقة المتبادلة بين العناصر الأربعة.

ومهما بلغت نظريات التعليم، واحتلت مكانة بارزة في العملية التربوية، فإنها لا تزال تشكل بالنسبة للمنهج خطوات مهمة للتدريس تتمثل في التخطيط المسبق، والتنفيذ، والتقويم، وبهذا يمكن القول: إن عملية تدريس المنهج ما هي إلا تفاعل وصنع قرار؛ تفاعل بين المعلمين يعتمد على نظريات التعلم التي توضح للمشتغلين بالتربية الظروف التي يمكن أن يحدث أو لا

يحدث فيها التعلم، بغض النظر أنها تمت داخل المدرسة أو خارجها، وهنا يمكن القول: إن نظريات التعلم أوسع من نظريات التعليم التي تنطلق من سلوك المعلمين في تعليم طلابهم. (جابر، ١٩٨٩).



الشكل رقم (١) العمليات الفنية اللازمة لتنفيذ المنهج وتقاطعاتها

نماذج أو نظريات التعليم:

لقد تعلمنا الكثير عن نظريات التعلم من خلال المساقات التربوية التي درسناها في الجامعة، وقد شكلت بالنسبة لنا وللتربويين مرتكزات ثابتة تمكنهم من الانطلاق نحو التجديد وإنتاج المعرفة، فظهرت نماذج أو نظريات التعليم التي لا زالت مرتبطة بحبال نظريات التعلم التي تنطلق من نظريات سيكولوجية شاملة ثبت صدقها المنطقي والامبريقي، ونماذج التعليم ونظرياته تنبعث من الإجراءات

التي تمت برهنتها وثبت صدق محتواها، وأصبح المجتمع ينظر إليها باهتمام، لأنها انطلقت من النظريات السيكولوجية، فهي تعود في أصلها إلى أصحاب هذه النماذج الذين حاولوا جاهدين ربط نماذج التعليم بالأبحاث السيكولوجية آملين في الوصول إلى نظرية تعليمية سيكولوجية صادقة تجريبيا لحل المشكلات التربوية.

من هنا ظهرت نظريات التعليم كمحاولة لتخطيط التعليم بصورة نظامية بعد أن تم اختبارها عمليا، ورب سائل يسأل ما الفرق بين نظرية التعلم ونظرية التعليم؟.

إن الاجابة تأتي من العلاقة التي سبق توضيحها بين التعلم والتعليم، حيث إن نظرية التعلم تأتي شاملة في معالجتها للتغيرات التعليمية، وقد تكون ناقصة في مضامينها للعملية التطبيقية، وأما نظرية التعليم فهي شاملة للمبادئ العملية، وقد تكون غير تامة فيما يتعلق بتفسير بعض الاجراءات.

وبناء على ما سبق ينبغي تعريف نظرية التعليم وفق المرجعيات التي تنطلق منها:

نظرية التعليم: مجموعة من البيانات تم تنظيمها بطريقة تسمح بالتوضيح والتوقع والسيطرة على الأحداث، وهناك نظرية وصفية تصف الظواهر، ونظرية تقادمية تصف الاتجاهات ومعالجات الأعمال، والنظريات التعليمية هي تقادمية تتناول موضوع التعلم وصفاته، ثم درجة التعلم ونتائجه المحتملة. (Smith & Ragan, 1999)

مبررات وجود نظريات تعليمية:

تظهر بين الفينة والأخرى تساؤلات تتعلق بالممارسات التربوية، والمناهج، والادارة التربوية، وسلوكات بعض المربين، ومدى تناغمها مع الواقع التربوي، وهذه جميعها تتطلب إجابات، وبناء على ذلك يمكن القول: إن التربية تتسم بالخبرة العملية، وينقصها الجهد التنظيري الذي يمكن أن يقدم للتربوين إطارا مفاهيميا للمارسات التربوية ويحقق ما يلي:

* تقديم ممارسات تربوية داخل المدرسة وخارجها أفضل من الممارسات القائمة.
* التنبؤ بالمستجدات التربوية، وتحديد فاعليتها.
* توجيه البحث التربوي ضمن إطار منظم متماسك.
* تسهيل عملية الاتصال داخل العملية التعليمية. (Krathwohl,1998)
* تمكين المعلمين من التفريق بين نظرية التدريس ونظريات التعلم، وبين مفاهيم تربوية أخرى.
* تبصير المعلمين بعناصر الموقف التعليمي، وكيفية تنظيمه.
* مساعدة المعلمين المبتدئين على مزاولة مهنة التدريس.
* تساعد النظرية في التدريس المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي المراد تدريسه.
* تساعد النظرية في التدريس المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس تتناسب وقدرات المتعلمين (دروزة، ٢٠٠٠).

معايير نظرية التعليم المطلوبة :

لقد حدد "جوردن" مجموعة من المعايير تصلح لتكون معايير لنظرية التعليم، وهي مشتقة من معايير النظريات العلمية، مع توظيف جيد في المجالات التربوية وهي:

* أن تحتوي النظرية على مجموعة من المسلمات، مع التأكيد على تعريف هذه المسلمات، مثل : المتعلم - الهدف التعليمي -سمات الموقف التعليمي.
* أن تتضمن النظرية توضيحا لمجال اهتمامها، وحدودا واقعية تتم من خلالها عمليات التعليم، والإجراءات التعليمية الملائمة للعمر الزمني للمتعلمين.
* توفير اتساق داخلي بين العلاقات التي تربط بين مكونات النظرية.
* الانسجام مع البيانات التجريبية التي يتم جمعها عن الواقع التربوي، ولا يمكن الاعتداد بالخبرة الشخصية عند دراسة الحالات.

* النظرية التعليمية قادرة على توليد الفروض.
* النظرية التعليمية تتضمن تعميمات تتحدى البيانات المتوافقة وتقدم حلولاً مقنعة للمشكلات.
* نظرية التعليم قابلة للتحقيق.
* نظرية التعليم تسمح بجمع بيانات تبين صحتها من عدمه.
* نظرية التعليم لا تفسر الحوادث السابقة فقط، بل تتنبأ بالوقائع المستقبلية.
* نظرية التعليم تعمل على بناء عملية تعليم نشطة، مما يؤدي إلى وجود عمليات عقلية عالية في التعليم .(Smith & Ragan,1999)

بناء على الأهمية التي تتمتع بها النظرية التعليمية نقدم فيما يلي عرضا لأهم نظريات التعليم التي اهتمت بتصميم التدريس خلال القرن العشرين، مع التأكيد على الممارسات التعليمية لكل نظرية من جهة، والعلاقة التي تربطها بالتعليم التعاوني من جهة أخرى.

أولا: نموذج التعلم الاكتشافي (الاستدلال الاستقرائي)
Discovery Teaching Model

يستند هذا النموذج إلى نظرية "برونر" في النمو المعرفي، واستثمار ما جاء بها من آراء في تحسين أساليب التدريس لدى المعلمين، ويرى برونر أن التعلم نمو عقلي وارتقاء، والتعليم ما نبذله من جهد لتيسير النمو العقلي، لذا فنموذج الاكتشاف يؤكد على ما يسميه "البنية" (Structure) حيث أن كل مادة تعليمية لها بنيتها المعرفية، تظهر في مبادئها الأساسية، وتضبط العلاقات المتبادلة بين عناصرها ومفاهيمها، وعملية التعليم تساعد المتعلمين على الإدراك والتبصر في هذه العلاقات، وتكوين نظرة حول بنية المادة الدراسية الأمر الذي يسهل التعلم.

ونظرا لأهمية البنية التعليمية للمادة الدراسية، والتسلسل المنطقي ينبغي على المعلم أن يوجه جل اهتمامه للأمور التالية:

* **أهداف الخبرات التربوية في محتوى المادة المراد تعليمها .**
* **التخطيط الجيد لتنظيم المعلومات التي ينبغي تقديمها للطلاب .**
* **اختيار أساليب التدريس المناسبة لعرض الخبرات التعليمية .**
* **التعزيز واستخدام التقويم كتغذية راجعة .**

والتعليم بالاكتشاف يتم حين يقدم المعلم المادة التعليمية لطلابه ناقصة غير مكتملة وغير منظمة أحيانا، ويشجعهم على استكمالها وإعادة تنظيمها، الأمر الذي يجعلهم يقومون باكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات ؛ عن طريق تحويل الأحداث والوقائع إلى رموز، وهنا يكون المتعلم أمام مشكلة تتخذ صورة مما يأتي :

- **عليك تحقيق الأهداف علما أن الوسائل التي تساعدك غير متوافرة .**
- **أمامك معلومات متناقضة من مصادرها الموثوقة، وعليك حل هذا التناقض .**
- **أمامك محتوى تعليمي غير واضح، والمطلوب منك البحث عن البنية .**

وعندما يقابل المتعلم بواحدة من هذه الصور فإنه يحس بالتوتر المعرفي، مما يستدعيه إلى السعي لإزالة هذا التوتر أو التناقض، بالوصول إلى اكتشاف جديد يعيد التوازن، وإعادة البناء المعرفي . وهنا يتم الاكتشاف حيث يجد المتعلم أن المعلومات أصبحت موضع ثقة بالنسبة له وهي متوافقة مع البنية المعرفية الموجودة عنده .

وعلى المعلم أن يحاول وضع طلابه في حالة من التوتر، لأن التعليم بالاكتشاف يقوم على الدور النشط للمتعلم، وقدرته على الاستبصار والتفكير الحدسي في بنية المادة التعليمية، وعندما يفشل المتعلم في اكتشاف البنية، علينا أن نذكره أن لديه قدرات تمكنه من البحث، ونزوده بالتوجيه اللازم، ونطلب إليه إعادة المحاولة .

الشروط التي ينبغي على المعلمين مراعاتها عند تطبيق التعلم الاكتشافي

لقد وضع برونر نظريته التي تم توظيفها في التعليم محددا أربعة شروط أساسية ينبغي على المعلمين مراعاتها وهي :

١- تنظيم المعرفة المراد تعليمها، بحيث يصبح لها بنيتها كي يسهل إدراكها من قبل المتعلمين. وهنا يتم نقل الحقائق الجزئية إلى البناء المعرفي للطالب، كي يربط الطالب الحقائق الجديدة المنوي تعلمها بما لديه من حصيلة معرفية سابقة، الأمر الذي يؤدي إلى فهم البناء الأساسي للمادة الدراسية. وهذا يؤدي إلى إبراز البنية الدراسية التي يحدد لها برونر أربع مميزات في عملية التدريس هي:

* فهم البناء الأساسي يجعل الموضوع قيد الدرس قابل للفهم والاستيعاب.
* ترتيب الجزئيات ودمجها مع البناء المعرفي للطالب يسهل استدعاء المادة، وعكس ذلك يعمل على النسيان.
* فهم الأفكار الأساسية والمبادئ الرئيسة يساعد في انتقال أثر التعلم.
* عند تعرف البنية للمادة الدراسية، فإن الفجوة تصبح ضيقة بين المعرفة الموجودة عند الطالب والمعرفة الجديدة.

٢- التأكيد على استعداد المتعلم، حيث يقول برونر: "إنه يمكن تعليم أي موضوع بفعالية، وبأمانة علمية، لأي طفل، في أي مرحلة من مراحل نموه". وهنا تكون مهمة المعلم الملاءمة بين تقديم المادة العلمية للمتعلم، وبين المعرفة السابقة الموجودة عنده، وهذا يستدعي تنظيما منهجيا للمعرفة، بحيث تنطلق البنية الأساسية للمعرفة التي يتضمنها المنهج، من البنية الموجودة أصلا عند الطالب. وهو يطالب بالمنهج اللولبي (Spiral Curriculum).

وفي هذا السياق يؤكد برونر على ثلاث عمليات تتم في مواقف التعلم وهي:

1 * اكتساب المعلومات الجديدة التي تحل محل المعرفة السابقة.
2 * تحويل المعرفة بحيث تصبح ذات فائدة للطالب.
3 * تحديد ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحول وهذا يسمى التقويم.

٣- الاهتمام بالحدس وتنمية التفكير الحدسي، وإعادة النظر في التقدير لأن إعطاء العلامة للطالب يعرقل التفكير الحدسي.

٤- الاهتمام بإثارة الدافعية أو الرغبة في التعلم، نظرا لأن الموقف التعليمي الصحيح هو الموقف الذي يجد الطالب فيه نفسه راغبا في مواصلة التعليم، وهذا يتطلب تعزيزا مستمرا من قبل المعلم(Bruner,1960).

علاقة التعلم الاكتشافي بالتعلم التعاوني :

١- ظهور عنصر الخجل من قبل بعض الطلاب في التعلم الاكتشافي. والتعلم التعاوني يعمل على تلافي هذه الظاهرة.

٢- الوقت محدد، وإذا لم يحقق التعلم المطلوب فقد يفوته التعليم. ويتفق ذلك مع ما يقدمه التعلم التعاوني، حيث يوفر الوقت الكافي لحدوث التعلم، من خلال جهود المجموع.

٣- يتحمل المعلم عبئا كبيرا مع الطلبة متدني التحصيل، أو يتم إهمالهم، بينما يعمل التعلم التعاوني على تبادل تحمل المسؤولية بين المعلم والطالب.

٤- أحيانا يواجه المعلمون بعض الإخفاق في التعليم، والتعلم التعاوني يساعد المعلمين على تطوير أدائهم.

٥- هذه النظرية تؤكد على أن المعلم فقط هو مصدر الخبرة؛ والتعلم التعاوني يؤكد على أن خبرات الطالب لا يستهان بها.

٦- يصعب استخدام التعلم الإكتشافي في الصفوف كبيرة العدد، لأن الطلاب الأكثر ذكاء سيستأثرون بالاكتشافات، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يسهل مهمة التعلم التعاوني.

٧- يغلب الأسلوب التنافسي لأن الكل سيكتشف أو يحاول الاكتشاف، والتعلم التعاوني يقلل من التوتر والتنافس.

خلاصة : إن التعليم التعاوني يحاول تجنب سلبيات نظرية التعلم الاكتشافي، ويعزز ايجابياتها.

ثانيا: نموذج المحاضرة أو التعليم الإيضاحي
Expository Teaching Model

يؤكد هذا النموذج على التعليم اللفظي الهادف، حيث يرى أوزوبل "Ausuble" صاحب هذه النظرية أن دور المدرسة يكمن في تحديد المعارف والمعلومات التي تحتوي عليها العلوم، ودور المعلم يتمثل في نقل المعارف إلى المتعلمين بطريقة تمكنهم من استيعابها، وإدراك معانيها، حيث تصبح المعرفة الإنسانية وظيفية بالنسبة للمتعلمين، ويصبح تعليم المادة الدراسية فعالا؛ فيظهر المتعلمون سرعة في التعلم، وقدرة أعلى في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وتوظيفها في سياقات جديدة، وهذا يعني أن المادة التعليمية أصبحت تشكل جزءا من البناء المعرفي للمتعلم؛ يعبر عنه في صياغات لفظية مختلفة، دون أن تتعرض إلى النقص والفقدان، وبهذا يتحقق وصول أكبر كمية ممكنة من المعلومات إلى الطالب، لأن غاية التعليم المدرسي كما يرى أوزوبل تتمثل في تمكين المتعلمين من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها، ونقلها إلى أوضاع جديدة، حيث إن الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية بشكل هرمي واضح يبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية، وينتهي بالحقائق المحددة، يحقق التعليم الفعال. (جابر، ١٩٨٩) و(الكناني والكندري، ١٩٩٢) (نشواتي، ١٩٨٤).

ويؤكد أوزوبل أن الخبرات المتعلمة تصبح هادفة إذا اندمجت وتناغمت وتكاملت مع خبرات المتعلم الموجودة أصلا لديه والتي تسمي "البنية المعرفية" Cognitive Structure حيث ترتبط هذه الخبرات معا لتشكل خبرات شعورية جديدة تنقل المتعلم إلى مستوى معرفي أفضل، فيصبح لديه قدرة عالية على الترميز للمفاهيم، وتصنيفها كي يسهل استدعاؤها واستخدامها بصورة فعالة (القطامي، ١٩٨٩).

وهنا يلعب المعلم دور المحاضر؛ حيث يشرح ويفسر المعلومات الجديدة بصورتها النهائية، ويقتصر دور المتعلم على التلقي، ومحاولة دمج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية.

ويجمع التربويون على أن نظرية أوزوبل قد اهتمت بثلاثة مجالات تطبيقية في العملية التعليمية هي :

1- تنظيم محتوى المادة الدراسية في المنهاج:

حيث يشير أوزوبل إلى وجود علاقة بين تنظيم المادة الدراسية والعمليات العقلية التي يمارسها المتعلم، ولكل منهاج بنية من المفاهيم منظمة على شكل هرمي تبدأ بالمفاهيم البسيطة المحسوسة، ثم المفاهيم الأقل شمولا وتجريدا، وتنتهي بالمفاهيم الشاملة المجردة، وبهذا يتكون لدى المتعلم خريطة من المفاهيم يستخدمها في تحليل المواقف التعليمية

1

2- أساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة:

ويعني ذلك قدرة المتعلم على ايجاد وسائل يستخدمها في معالجة المعلومات المقدمة في المادة الدراسية، فإذا تمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة ببنيته المعرفية التي تعلمها سابقا، يمكن استدعاؤها ويصبح التعليم والحالة هذه ذا معنى، وأما إذا قام المتعلم بحفظ المادة التعليمية غيبا دون إيجاد علاقة بينها وبين البنى المعرفية الموجودة لديه،يصبح التعليم عديم المعنى، وبناء على ذلك يحدد أوزوبل شكلين يكتسب بهما المتعلم المعلومات:

* التلقي أو الاستقبال : ويظهر ذلك عندما يقرأ المتعلم وحدة دراسية يتلقى من خلالها معلومات مترابطة، أو عندما يستمع إلى محاضرة أفكارها مترابطة.
* الاكتشاف : وهنا يقوم المتعلم باكتشاف الناقص من المعنى للمادة المتعلمة.

وفي كلا الشكلين فإن المتعلمين يتعلمون المادة إما بالحفظ والتكرار الآلي، أو بفهم المعنى، وبناء على ذلك يصبح لدينا أربعة أنواع لتلقي المادة التعليمية :

- تعليم استقبالي هادف.
- تعليم استقبالي يقوم على الحفظ عن ظهر قلب.
- تعليم اكتشافي ذو معنى.
- تعليم اكتشافي يقوم على الحفظ (Lawrence,1998).

ويذكر أوزبل أنه لا يتم تعليم الأفكار الجديدة للمتعلمين والاحتفاظ بها؛ إلا إذا ارتبطت هذه الأفكار بالمفاهيم الموجودة في بنيتهم المعرفية، وإذا حدث صراع أو تعارض بين المعلومات الجديدة، والمعارف السابقة يستحيل تكوين أفكار جديدة، وهنا يصبح التعليم صعبا وعرضة للنسيان .

٣- تقديم المادة التعليمية من قبل المعلمين للمتعلمين، (استراتيجيات التدريس): حيث يتولى المعلمون تقديم وعرض المادة التعليمية، ويرى أوزوبل أن ذلك يتم وفق المراحل التالية :

* مرحلة تقديم المنظم المتقدم :

وتهدف إلى تزويد المتعلم بالمرتكزات العقلية التي تساعده على احتواء المادة الدراسية، ودمجها في بنيته المعرفية، وتتضمن مجموعة من الأنشطة مثل :

- توضيح أهداف الدرس: حيث يبدأ الموقف التعليمي بقيام المعلم بتحديد أهداف الدرس للمتعلمين وتوضيحها، مما يؤدي إلى استثارة المتعلمين وشد انتباههم، وهذه من أهم الخطوات لجعل التعليم ذا معنى للمتعلمين.

- تقديم المنظم المتقدم: وهي المادة التعليمية التي خططها المعلم التي تحتوي على المفاهيم والمبادئ المرتبطة بمادة الدرس، وهناك فرق بين المنظم المتقدم ومادة الدرس من حيث درجة تجريد وعمومية كل منهما، فمادة الدرس أقل تجريدا وعمومية من المنظم المتقدم.

- استثارة خبرات المتعلم: إن قيام المعلم باستثارة الخبرات السابقة للمتعلمين، يكشف عن العلاقة التي تربط بين مادة المنظم المتقدم، والمادة التعليمية، ويتمثل ذلك في قدرة المعلم على استخدام التقنيات المناسبة في التعليم مثل: الأسئلة السابرة، وتقديم الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية البصرية .

* مرحلة تقديم المادة الدراسية :

وهنا يقوم المعلم بعرض المادة التعليمية بشكلها النهائي؛ بحيث تمكن المتعلمين من ربطها بمعلوماتهم السابقة، وهذا يتطلب :

- توضيح البناء التنظيمي للمادة الدراسية وتسلسلها المنطقي، حيث يقف المتعلم على المعنى الكلي للمادة المتعلمة، وتعرّف العلاقات التي تربط مفاهيم المادة الدراسية بعضها بعضا، وهذا شرط أساسي لتحقيق التعلم الهادف.
- شد انتباه المتعلمين والاحتفاظ به خلال فترة عرض المادة الدراسية، لأن نموذج التعليم الشرحي يقوم أساسا على تقديم المادة الدراسية بصورة هرمية متسلسلة، بحيث يتضمن الجزء اللاحق شيئا من الجزء السابق، وعدم استمرار الانتباه يؤدي إلى غياب التسلسل المنطقي للمادة عند المتعلمين.

* مرحلة تقوية التنظيم المعرفي :

وهنا يأتي دور تثبيت المادة الدراسية في بنية المتعلم المعرفية من خلال أنشطة يقوم بها المعلم، وهي :

- استخدام مبادئ التوفيق الدمجي : أي دمج المادة الدراسية بالبنية المعرفية للمتعلم من خلال التذكير بالأفكار السابقة، وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتكرار بعض التعريفات، والسماح للمتعلمين بتوضيح بعض العلاقات، ومدى ارتباطها بالمفاهيم السابقة.
- حث المتعلمين على التعلم الاستقبالي الفعال : أي قيام المتعلمين بأنشطة عقلية داخلية وخارجية مثل : تعزيز أنشطة المتعلمين، توجيه أسئلة، مناقشة مفاهيم المادة الدراسية، حث المتعلمين على استخدام مصطلحات المادة.
- تطبيق الاتجاه النقدي التقويمي لدى المتعلمين : وهذا يؤدي إلى زيادة الفهم، ويثبت الأفكار الجديدة .
- التوضيح : حيث يقوم بعض المتعلمين بالتساؤل حيال بعض المفاهيم والأفكار الغامضة، وهنا ينبغي على المعلم استخدام معلومات إضافية .

ملاحظات على التعليم الشرحي مقابل التعلم التعاوني

١- يقتصر دور المتعلمين على التلقي بسبب عدم مساهمتهم في اكتشاف المادة التعليمية، والتعلم التعاوني يحرص على مشاركة المتعلم في تبادل الخبرات.

٢- لا يستطيع تنفيذ التدريس إلا معلم متمرس ذو خبرة عالية، ومهارات خاصة، بينما يؤكد التعلم التعاوني على دور أقل للمعلم، ولا يعتبره المصدر الوحيد للخبرة.

٣- التعلم الشرحي يهتم بالتعليم اللغوى، ويؤكد على اللغة وسيلة لعرض الأفكار، وهو فردي العمل، بينما يعمل التعلم التعاوني على ظهور شخصية المتعلم من خلال الجهود الفردية التي يقوم بها، ويؤكد على العمل الجماعي.

٤- التعليم الشرحي يقوم على التعزيز الفردي ويهمل عمل المجموعات، والتعلم التعاوني يعزز الأفراد من خلال المجموعات.

٥- التعليم الشرحي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، والتعلم التعاوني يراعي الفروق من خلال توزيع المهام على الأفراد في المجموعات.

٦- انتقال أثر التعلم يكون محدودا في التعليم الشرحي، بينما يعمل التعلم التعاوني على انتقال أثر التعلم بصورة واسعة.

خلاصة: إن التعلم التعاوني يعمل على تلافي سلبيات نظرية أوزوبل، ويقدم تحسينات عملية تمس الموقف التعليمي، وتجعله أكثر فعالية.

ثالثا: نموذج التعليم الهرمي (التراكمي)
Hierarchical Teaching Model

رائد هذه النظرية "جانيه" الذي يرى أن الموقف التعليمي يتضمن تصنيفا لأنماط التعلم، مما يساعد المعلمين على معرفة ماذا يدرسون؟ وكيف يدرسون؟ كما أن أنماط التعلم مرتبة ترتيبا هرميا، تبدأ من المستوى البسيط كي يتمكن المتعلم من المستويات الأكثر تعقيدا، وهنا يختلف جانيه مع أصحاب النظريات والنماذج الأخرى التي نادت بوجود نمط واحد للتعلم، أو أنماط قليلة.

إن القدرات العقلية للمتعلمين تأخذ طبيعة هرمية، مما يساعد المعلمين على تطوير استراتيجياتهم التعليمية في ضوئها، والرجوع إلى القدرات السابقة للمتعلمين حتى يتمكنوا من تحديد المهمات التعليمية الجديدة، لأن التعليم المدرسي يتضمن عمليات تعلم مركبة متدرجة من حيث بنية المضمون التعليمي الذي يتم تنظيمه ودمجه بالبنية المعرفية للمتعلم من خلال ما يلي:

* - وصف المهمة التعليمية: **الذي يقوم على تبسيط الأهداف البعيدة المدى إلى أهداف تعليمية يمكن مشاهدة نواتجها في الموقف التعليمي.**

* - تحليل المهمة التعليمية: **الذي يقوم على تحديد قدرات المتعلم الكامنة لديه، والتي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها في وصف المهمة.**

إن نظرية جانيه التي تقوم على التعلم التراكمي كأساس للنمو المعرفي عند المتعلم، تفترض أن القوى العقلية تعتمد على المخزون من المعلومات والمهارات والعادات لديه، ومن خلال ملاحظتها يتبين مدى تقدم قواه العقلية التي تتمثل في اكتساب المعلومات، واكتشاف القواعد، وحل المشكلات، ويرتب جانيه عمليات التعلم في ثماني مراحل متدرجة في الصعوبة، ويشترط أن تتم المراحل الدنيا من عمليات التعلم أولا، ثم تأتي المراحل العليا، وتسمى المراحل الأربعة الأولى أنماط التعلم البسيطة، وحتى تتحقق كل مرحلة ينبغي توافر شرطين أساسيين هما:

١- شرط يرتبط بالظروف الداخلية (Internal Conditions)، مثل : استعدادات المتعلم، وقدراته وميوله، ودوافعه، ومدى إتقانه للتعلم السابق من أجل التعلم اللاحق.

٢-شرط ذو علاقة بالظروف الخارجية (External Condition)، مثل: بيئة التعلم الخارجية وتنظيمها، وشكل غرفة الدراسة، وملاءمتها لعدد المتعلمين، والإضاءة والتهوية، وعدد المقاعد، وكفاءة المعلم، وتنظيم محتوى المنهج (Gane&Briggs,1979)

لقد استند جانيه في نظريته على أن لدى المتعلم قدرات هائلة، وهي مرتبة فوق بعضها بصورة هرمية، وعلى المنهج التربوي أن يراعي ذلك من خلال ترتيب المحتوى التعليمي بطريقة هرمية أيضا.

أنماط التعلم في نظرية جانيه

(١) التعلم الإشاري: (Signal Learning)

يمثل هذا النمط أبسط أنماط التعلم، وفيه يكتسب المتعلم استجابة مشروطة لإشارة أو علامة، سواء أكانت انفعالية أم عاطفية لا إرادية، مثل: الخوف الإشراطي عند الأطفال، أو تكوين اتجاهات سلبية، أو إيجابية نحو مادة أو موضوع دراسي معين، والشروط الداخلية الواجب توافرها لحدوث التعلم الإشاري تتمثل في سلامة الأجهزة العصبية والفسيولوجية للمتعلم، بحيث يتمكن من استقبال المثيرات والاستجابة لها، وأما الشروط الخارجية فهي تتمثل في تقديم المثير الحسي المناسب الذي يعمل على حدوث الاستجابة المرغوب فيها، وربط المثيرات، وتكرار المثير الشرطي، مع تقديم المعززات المناسبة مع بدء التعلم.

(٢) تعلم الربط بين المثير والاستجابة : (Stimulus-Response learning)

يؤكد تعلم الربط بين المثير والاستجابة على اكتساب استجابات إرادية، ويعتبر مستوى مهماً جدا في تعليم المهارات الأساسية للحساب والقراءة

1

والكتابة، واستخدام الأدوات كالمقص، والقلم، والممحاة، والمسطرة، وهذا يتطلب من المعلمين التعزيز المباشر بعد حدوث الاستجابة المرغوب فيها. مثل: تعزيز المتعلم الذي يدرس لغة أجنبية كلما اقترب من النطق السليم للكلمة، وكي يتحقق هذا المستوى ينبغي توافر الشروط الداخلية التالية: ضبط الانتباه وتوجيهه نحو المثير، سلامة استقبال المثيرات، القدرة على أداء الاستجابات المطلوبة. كما ينبغي توافر شروط خارجية تتمثل في: تقديم مثيرات قبلية تساعد على حدوث الاستجابة، وتعزيزها، والتدريب على الاستجابات المرغوب فيها، وتقديم التغذية الراجعة، واستخدام الصور العقلية واللفظية والبصرية لتقوية الارتباط بين المثير والاستجابة.

(٣) تعلم التسلسل الحركي : (Motor Chains Learning).

يتم في هذا المستوى اكتساب القدرة على ربط عدد من المثيرات - والاستجابات على هيئة سلسلة متكاملة بحيث تظهر كأنها استجابة واحدة، ويظهر ذلك واضحا في أثناء تعلم المهارات الحركية مثل: الكتابة والرسم والعزف على الآلات الموسيقية، وممارسة الألعاب الرياضية، ونطق اللغات الأجنبية، وكي يحدث هذا التعلم ينبغي توافر الشروط الداخلية التالية:

- مساعدة المتعلم على الانتباه وإبداء الرغبة في التعلم.
- القدرة على ربط المثيرات من خلال الاستجابة الحركية.
- القدرة على الوصل بين هذه المثيرات وفق ترتيب محدد.

وهناك شروط خارجية تتمثل في:

- تبصير المتعلم بالأهداف التي ينبغي إنجازها، والأساليب والطرق التي عليه اتباعها.
- تزويد المتعلم بنماذج تعليمية تمثل المهارات المرغوب في تعلمها.
- تنفيذ الاستجابة المرغوب فيها.

- تعزيز الاستجابات الصحيحة.

- توفير الفرص لممارسة المهارة الحركية.

(٤) تعلم الترابط اللفظي : (Verbal Association Learning)

وهو يشبه تعلم التسلسل الحركي، لكنه يهتم بالسلوك اللفظي، وهذا ما يتسق مع ما تقدمه المناهج الدراسية كونها تعتمد على اللفظ سواء في مجال القراءة، أو المناقشة، أو تأليف الموضوعات، أو تعليم اللغات الأجنبية، وكي يحصل هذا التعلم ينبغي توافر الشروط الداخلية المهمة التالية: قدرة المتعلم على التمكن من أدوات الربط اللفظية، وامتلاك الدافعية، واستخدام الترميز اللغوي، وأما الشروط الخارجية فهي: تحديد أهداف التعلم وتوضيحها للمتعلم، وتحليل المهمة التعليمية، وإجراء اختبار قبلي للتأكد من توافر المتطلبات السابقة، وتعزيز الاستجابات، والسماح بالتدريب الكافي لتكرار السلاسل اللفظية.

(٥) تعلم التمييز : (Discrimination Learning)

وفي هذا المستوى يميز المتعلم بين أزواج سبق تعلمها، معتمدا على القرائن كالشكل والحجم، ويظهر ذلك واضحا من خلال تمييز الأصوات، والألوان، والحروف، والكلمات، والرموز، والمشكلة الرئيسة في تعلم التمييز تكمن في درجة التشابه بين الأشياء، وهذا يتطلب من المتعلمين تمييز علامات هادية تسهل التمييز المطلوب، والتنويع في أنواع التمييز، وكي يتحقق هذا التعلم يشترط توافر العوامل الداخلية التالية: قدرة المتعلم على التذكر، وضبط الانتباه والتركيز. وأما العوامل الخارجية فهي: وعي المتعلم بالأهداف، وتمكن المتعلم من إجراء المقارنات بين الأشياء المتشابهة وتمييزها، وإخبار المتعلم بالنتائج أولا بأول مع التعزيز.

(٦) تعلم المفهوم : (Concept Learning)

يعتبر مكملا لتعلم التمييز لأنه يقوم على تجاهل الفروق بين الوقائع والتأكيد على أوجه الشبه، والحصول على استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات، فالقدرة

على تصنيف الحيوانات إلى زواحف وثديات، والنباتات إلى دائمة الخضرة ومتساقطة الأوراق، تعكس قدرة المتعلم على تصنيف الأشياء المتشابهة في خاصية واحدة مع بعضها بعضا، وهنا يذكر جانيه أن كل نمط من أنماط التعلم السابقة في الهرمية ما هو إلا مكون من مكونات تعلم المفهوم الذي يعتبر مهما في الحياة المدرسية، حيث يمكن المتعلمين من تعميم ما تعلموه من موقف إلى آخر، وتتحدد شروط هذا التعلم في شرطين هما:

1

شرط داخلي: ويتضمن التأكد من توافر الارتباطات اللفظية اللازمة في البنية المعرفية للمتعلم، والقدرة على القيام بأنواع التمييز الضرورية، وتوافر مستوى كاف من الدافعية.

شرط خارجي: ويتضمن توضيح خصائص المهمة التعليمية للمتعلم، وإبلاغه بالأهداف المتوخاة، والتأكيد على توافر القدرات المطلوبة لتعلم المفهوم، وتقديم المثيرات ذات العلاقة بالمفهوم، وإفساح المجال لظهور الاستجابات من قبل المتعلمين، والتعبير عن المفهوم بلغتهم الخاصة، مع تقديم المعززات والتغذية الراجعة، وإفساح المجال أمام المتعلمين للتدريب على استخدام المفهوم في سياقات مختلفة.

(٧) تعلم القاعدة: (Rule Learning) =

يدل هذا النوع من التعلم على تكوين العلاقات بين المفاهيم المختلفة، بحيث يستجيب المتعلم بناء على قاعدة أو مبدأ معين، فمثلا المعادن تتمدد بالحرارة، وعملية الاحتراق داخل غرفة تستهلك الأكسجين، وكل قاعدة من القاعدتين السابقين تتضمن علاقة بين مفهومين أو أكثر، وهذا يؤكد أن تعلم القاعدة لا يمكن أن يتم دون تعلم المفاهيم التي تكون تلك القاعدة، وهنا تلعب خبرة المتعلم دورا مهما في إيجاد علاقات بين المفاهيم.

ولإتمام هذا التعلم ينبغي توافر شرطين أساسيين هما:

شرط داخلي: ويشتمل على توافر البنية المعرفية، أو حصيلة المفاهيم لدى المتعلم، وتمكنه من بعض المهارات المعرفية، أو العقلية كالمهارات اللغوية، وتوافر الدافعية المناسبة.

شرط خارجي: ويتمثل في إبلاغ المتعلم بالأهداف المتوخاة، وتقديم المفاهيم المنوي تعليمها ضمن إطار البنية المعرفية للمتعلم، ثم عرض القاعدة بالشرح، واستثارة دافعية المتعلم للتعلم، مع التأكيد على التعزيز، وإفساح المجال لتطبيق القاعدة في سياقات جديدة.

ويذكر جانيه خمسة أسس لتعليم القاعدة للمتعلمين، هي:

أ- تبصير المتعلم بمعلومات عن ماهية التعلم الفعال.

ب- مساعدة المتعلم على تمييز المكونات الأساسية للمفاهيم.

ج- تقديم تعليمات لفظية للمتعلم تساعده على تكوين سلاسل من المفاهيم.

د- تقديم أسئلة تساعد المتعلم على توضيح القاعدة.

هـ- تقديم التعزيز للمتعلم عند وصف القاعدة.

(٨) تعلم حل المشكلة (Problem Solving):

وهو أرقى أنواع التعلم، ويقوم على استخدام قواعد جديدة مبنية على قواعد سبق تعلمها، وتعلم حل المشكلة يتطلب تأملا في أنماط التعلم السابقة، وعمليات معرفية داخلية: وخارجية معقدة، تساعد المتعلم على الوصول إلى استراتيجيات يحدد بها المشكلة، ويشخصها، بحيث يتمكن من صياغة الفروض، وتجريب عدة حلول ممكنة حتى يتم الوصول إلى الحل المناسب، ويرى جانيه أن هذا النوع من التعلم يصلح أن يكون هدفا عاماً للتربية يسعى المتعلمون إلى تحقيقه، وهناك عاملان يؤثان في تعلم حل المشكلة هما:

عامل داخلي: ويتمثل في تمكن المتعلم من المفاهيم والمبادئ والقواعد التي تشكل متطلبات سابقة لتعلم القواعد الجديدة، مع توافر البنية المعرفية المناسبة، وكذلك توافر الدافعية.

عامل خارجي: ويتمثل في: تعرف المتعلم طبيعة المشكلة، وعرضها بصورة واضحة، وتوجيه المتعلم إلى الحل الصحيح من خلال صيغة الفرضيات، مع تزويده بالتغذية الراجعة وتقديم حلول جديدة.

(جابر،١٩٨٩ونشواتي،١٩٨٤ والكناني والكندري،١٩٩٢ وقطيم والجمال ١٩٨٨)

1

توظيف نظرية جانيه في التعلم التعاوني

تشكل نظرية التعلم الهرمي جملة من الاستراتيجيات التعليمية يمكن تطبيقها في التعلم التعاوني من خلال التطبيقات التربوية التالية :

* تقوم النظرية على شد انتباه المتعلم وتوجيهه إلى المهمة التعليمية، وهذا ما يحرص عليه التعلم التعاوني، عند إعلان المعلم عن موضوع الدرس.
* تعمل النظرية على تقسيم التعلم إلى مهمات تعليمية، وهذا المبدأ مهم في التعلم التعاوني حيث يتم توزيع المهام على المجموعات، وكذلك على الطلبة داخل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية.
* تقوم النظرية على توضيح الأهداف للمتعلمين قبل البدء بالتعلم، وهذا ما يؤكد عليه التعلم التعاوني، حيث يقوم المعلم بإعلان الأهداف، أو استنتاج أهداف الدرس من مجموعات التعلم.
* تستند النظرية على التقويم التكويني، وإخبار المتعلم بنتائج التعلم أولا بأول، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من زملائهم في المجموعات، حيث يتم تقويمهم وتصحيح أخطائهم.
* تقوم النظرية على حفز المتعلمين على التعلم، والتعلم التعاوني يؤكد هذا المبدأ، حيث يتلقى الطلبة التعزيز من الزملاء في المجموعات، وهناك تعزيز جماعي للمجموعة المتميزة.
* تشير النظرية إلى انغماس المتعلمين في عملية التعلم، وهذا يحدث تماما في التعلم التعاوني الفعال حيث ينصهر المجوع في عملبة التعليم ويشاركون فيها.
* تؤكد النظرية على تقديم التوجيه في أثناء عملية التعلم، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من أعضاء المجموعات عند قيامهم بعرض المهام الموكلة إليهم.
* تشير النظرية إلى ضمان انتقال أثر التعلم، وهذا ما يحدث بين مجموعات التعلم الأخرى في نهاية الموقف التعليمي، وخلال عمل المجموعة بشكل فردي.

- تؤكد النظرية على فهم المادة التعليمية من قبل جميع المتعلمين، وهذا مبدأ مهم يقوم عليه التعلم التعاوني، حيث يحرص على تعليم الجميع.

خلاصة: يمكننا القول: إن أساسيات نظرية جانيه في التعلم تشكل منطلقات للتعلم التعاوني داخل غرفة الصف، ويعتبر التعليم التعاوني تطبيقا عمليا لهذه النظرية.

في ضوء معطيات الواقع ومع بدايات السبعينيات من القرن العشرين حدد التربويون سبع نظريات معنية في تصميم التعلم والتعليم لا تزال سائدة حتى بدايات الألفية الثالثة، موزعة على ثلاثة محاور، وهي النظريات الأكثر أهمية من وجهة نظرهم والشكل رقم (٢) يوضح هذه النظريات:

(١) نظريات التعلم
نظريات القاعدة الأساسية
- النظرية السلوكية
- النظرية الإدراكية
- النظرية البنائية

(٢) نظريات مؤثرة
نظريات القاعدة الثانوية
- نظرية النظم
- نظرية الاتصال

(٣) نظريات تدريس
النظريات التطبيقية
- نظرية الإسهاب (الشرح)
- نظرية الاستيعاب

الشكل رقم (٢) النظريات السبع في تصميم التعليم والتعلم

وسنتناول بالتوضيح أهم وأبرز نظريات التدريس والتي سميت بالنظرية التوسعية، لأنها تعاصر الواقع وتتماشى مع تطورات العملية التعليمية.

* النظرية التوسعية (The Elaboration Theory)

لقد تم تطوير هذه النظرية من قبل "رايجلوث" في أواخر السبعينيات من القرن العشرين، باعتبارها تشكل قاعدة مهمة للمعرفة الإنسانية، ومن أشهر روادها "رايجلوث وهيلزدال، وألبورم، وميرل، وويلسون وبلير" وقد تم الاعتماد في تطويرها على نظريات أوزوبل وبرونر ونورمان. ولا تقتصر النظرية على تنظيم نمط واحد من المحتوى، وإنما تشتمل على كافة عناصر المحتوى من مفاهيم ومبادئ، وإجراءات، وحقائق، لذا تم وضعها في ثلاثة نماذج هي:

النموذج الأول: **استخدم تنظيم المحتوى الذي تغلب عليه المفاهيم.**

النموذج الثاني: **استخدم تنظيم المحتوى الذي تغلب عليه الإجراءات.**

النموذج الثالث: **استخدم تنظيم المحتوى الذي تغلب عليه المبادئ.**

لقد سميت النظرية بالتوسعية لأنها تتناول كافة مستويات المعرفة من تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم من وجهة نظر بلوم، وتتناول كذلك مستويات التعلم من تذكر وتطبيق، واكتشاف من وجهة نظر ميرل.

وتهتم هذه النظرية بتتابع وتسلسل المحتوى الدراسي الموسع، وتستند إلى استراتيجية تتلخص فيما يلي:

(١) اختيار المحتوى التعليمي المراد تنظيمه "مفاهيم، إجراءات، مبادئ، حقائق".

(٢) تحديد الأفكار الرئيسة ووضعها في مقدمة شاملة، تنطلق من البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، وتحتوي على أفكار أساسية، تقود المتعلمين إلى المعلومات المعقدة.

(٣) من خلال تنظيم المحتوى التعليمي يمكن اتباع الخطوات التالية في أثناء العرض:

* نظّم مفاهيم الدرس، وقدّم تعليمات تمهيدية.
* قدّم المفاهيم السهلة والمألوفة أولا.
* اطلب تعرّف ما عند المتعلمين من تعلم سابق.

* انتقل بالمعلومات من البسيط إلى المركب.
* دعّم المحتوى المقدم بمعلومات ذات علاقة بحياة المتعلمين.
* التزم بعرض المحتوى وفق الشروط.
* لخص المفاهيم بشكل متسلسل.
* استنتج المبادئ وعلمها، ثم وضح علاقاتها المرتبطة.

(٤) عمل ملخصات تعليمية يتم فيها عرض الأفكار التي وردت في المحتوى التعليمي، وتكون هذه الملخصات على مستوى تذكر المعلومات، والملخصات وتختلف عن المقدمة الموسعة الشاملة، حيث إن المقدمة تتعرض لأهم الأفكار التي ستأتي في المحتوى وتتبعها أمثلة تطبيقية، بينما الملخصات تتضمن تعريفا لأهم الأفكار دون تقديم أمثلة.

(٥) مناقشة المفاهيم لمساعدة المتعلمين على ربط المحتوى الذي تم تعليمه بالمعلومات الموجودة أصلا لديهم "التعلم السابق" وهذا ما يقودهم إلى المعرفة الجديدة والمعقدة فيصبح التعليم ذا مغزى لهم.

(٦) اكتشاف المحتوى المناظر للمحتوى الذي تم تعليمه، ويتم ذلك من خلال ربط المفاهيم، والوصول إلى تعميمات.

(٧) محاولة الوصول إلى ترميز المعلومات لدى المتعلمين، بحيث يكون المتعلمون صورا ذهنية أو خرائط مفاهيمية تعمل على تقوية ذاكرتهم.

(٨) سيطرة المتعلم على محتوى المادة المتعلمة، حيث تزداد ثقته بنفسه، وترتفع كفايته.

ويذكر التربويون أن النظرية التوسعية من أفضل نظريات التعليم خلال الخمسة عشر عاماً الأخيرة من القرن العشرين، وهي مطبقة من قبل الكثير من المعلمين لأنها تساعدهم في عرض محتوى المواد الجديدة، وهي تتقبل المحاكاة، وعمل السيناريوهات، والتعليم فيها يقوم على حل المشكلة، وتستخدم في جميع المواد الدراسية عامة؛ وفي تدريس الحساب على وجه الخصوص .(Reigeleth,1999)

ولكي يمكن وضع نظرية "رايجلوث" موضع التنفيذ في العملية التعليمية حددت "دروزة" مجموعة من الخطوات العملية على النحو الآتي:

* قراءة النص التعليمي بتفهم وإمعان.
* تحديد وتحليل النمط التعليمي الموجود في النص أهو مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق وأمثلة.
* تحديد المفاهيم والمبادئ والاجراءات والحقائق المدعمة ذات العلاقة التي لم ترد في النص، وتشكل متطلبا سابقاً لحدوث التعلم.
* وضع الأفكار التي جاءت في المحتوى الرئيس بصورة مقدمة شاملة.
* تحديد ما يلزم المقدمة الشاملة من مواد مدعمة تزيدها توضيحا.
* توضيح ما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار على شكل مراحل متسلسلة، وفقا لحجم المادة المنوي تعليمها، ومدى صعوبتها.
* تحديد المحتوى التدعيمي لكل مرحلة تفصيلية من مراحل المقدمة الشاملة.
* تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس المحتوى الذي جاء في المقدمة، وفي كل جزء من أجزائها.
* كتابة ملخص لأهم الأفكار التي وردت في المقدمة الشاملة.
* توضيح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار في المحتوى التعليمي المقدم، والمحتويات التعليمية الأخرى.
* توضيح العلاقات الخارجية التي تربط بين أفكار المحتوى الرئيس والمدعم، ومواضيع دراسية أخرى لعمل التناظرات اللازمة، وترابط الموضوعات (دروزة، ٢٠٠٠).

استراتيجيات التدريس

الاستراتيجيات في التدريس إجراءات يتبعها المعلم والمتعلم لأداء مهارات محددة، ويسمى التدريس استراتيجيا عندما يعرف الطلبة كيف حدث التعليم.

في السنوات الأخيرة من القرن العشرين حصل انفجار معرفي بخصوص النتائج المذهلة الخاصة بتعلم وتعليم العمليات العقلية، إضافة إلى استخدام التقانة الناجح من قبل عدد من المعلمين؛ حيث ظهر بعض الطلبة الذين حققوا تعلما أفضل من غيرهم، وتشير نتائج الدراسات التربوية أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة، إذا قُدِّمَ لهم ما ينمي تفكيرهم، ويمنع عنهم القلق، ويقلل من توترهم، ويزيد نشاطهم خلال الدرس، حيث يسمح ذلك بالتحدث، وتبادل المعلومات بين نصفي الدماغ، ويحصل استقبال أفضل، واحتفاظ بالمعلومات الجديدة، من هنا تظهر الحاجة إلى أداة تعليم قوية ومؤثرة، وكذلك مسرحة الحدث التعليمي .(Bon-well&Eison,1991)

ينبغي تحميل الطلبة مسؤوليتهم في التعليم، كما يجب إعطاء أهمية للطرق التي تسهم في تنمية التعلم الذاتي، من هنا تظهر الحاجة إلى تشجيع الطلبة وحفزهم للوصول إلى الحقائق والمعلومات باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة مثل: طرح الأسئلة السابرة، واستكشاف الحلول، وهذا يتطلب وظائف عالية للحاء الدماغ (وظائف لحائية) مع استخدام أمثل للتقانة المتقدمة، للحصول على مهارات تدريس تثير التفكير لدى الطلبة، علاوة على إثارة المرح في التدريس، ووجود أنشطة تسمح بالتحدي لفكر الطلبة، وتعمل على تنشيط المعلمين.

وتذكر (Linda) في كتابها "التعليم" أن التعليم يتم بوساطة جهتي الدماغ، وقد ميز "ميكارثي" بين بعض أنماط المتعلمين، حيث أشار إلى نمطين هما:

(١) النمط الأول: يوضح أن هناك متعلمين مبتكرين، يهتمون بالمعنى أولا، ثم بالأسباب التي دفعتهم للتعليم، والأسباب التي تربط بين المعرفة الجديدة والتجربة الشخصية، وتوضح الحاجة اليومية للمعلومات

(٢) النمط الثاني: متعلمون تحليليون يهتمون باكتساب الحقائق أولا، كي يعمقوا فهمهم للمفاهيم والعمليات، وهذا النمط يتعلم بالمحاضرات، ويستمتع بالبحث المستقل وتحليل البيانات.

وعلاوة على ما ذكره ميكارثي وزميله يصنف الخبراء الطلبة إلى :

* سمعيون : يعملون بشكل جيد في قاعة الدرس.
* لمسيون : وهم متعلمون نموذجيون.
* بصريون : وهم متعلمون تحليليون .(Linda,1983).

وكي يتعلم الطلبة المرونة في التفكير ينبغي على المعلمين أن يعملوا على :

- استعراض مختلف استراتيجيات التدريس.
- مساعدة الطلبة على فهم ما يفضلون من استعمالات هذه الاستراتيجيات.
- مراعاة الاختلافات بين المتعلمين، وأن الاستراتيجيات ربما تتلاءم مع نوع من الطلبة دون آخر. كما أن الطلبة يجدون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة أحيانا، وهنا على المعلمين أن يعملوا بالمثل الصيني "**أسمع وأنا أنسى، أرى وأنا أتذكر، ألمس وأنا أفهم**".

وهذا يؤكد أن الممارسة العملية تعمل على إيجاد ممرات عصبية قوية في الدماغ، ومجرد مشاركة الطلبة في اللمس فإن المعلومات تصل بأسرع ما يمكن لى الذاكرة طويلة المدى، لذا يمكن القول : إن الاستراتيجيات في التدريس التي نخاطب بها الأحاسيس أفضل من غيرها .(Linda,1983).

عند قيام المعلمين باختيار استراتيجياتهم التدريسة وتخطيطهاعليهم أن يجيبوا عن تساؤلات كثيرة منها :

* ما المفاهيم المهمة التي سأناقشها؟	* ما النظرية التي تستند إليها الأستراتيجية؟
* ما الأفكار الرئيسة؟	* ما أسلوب التدريس الذي يمكننا من الوصول إلى النظرية؟
* ما المفاهيم المعرفية التي هي محور الدرس؟	* ما المعلومات التي سأطرحها؟
* ما نوع الأمثلة التي سأقدمها؟	* ماذا سيتعلم الطلبة؟
* ما العمليات المطلوبة ؟	* ما المهارات المستخدمة؟

* ما طرق البحث والحصول على المعرفة؟	* ما الأفكار الضرورية؟
* ما العمليات العليا مثل: إثارة التفكير، جمع البيانات، تحليل البيانات، الاستنتاج، التعميم؟	* ما ردود الفعل المتوقعة من الطلبة؟
* بماذا ترتبط المفاهيم؟	* كيف أعرف مدى اكتساب الطلبة للمعرفة؟
* ما العلاقات بين المفاهيم؟	* أي التقديرات أصيلة، وأيها بديلة؟
* ما خصائص وتعريفات المفاهيم وما مميزاتها؟	* ما معايير التقويم؟
* ما الخصائص التي تتشابه فيها، وتختلف معها؟	* كيف أستخدم الوقت بفاعلية؟
* ما النتائج المتوقعة وأسبابها وتأثيراتها ؟	* ماذا سيفعل الطلبة؟
* ما شروط ظهور المفاهيم؟	* ما مصادر التعلم؟
* ما الفرضيات الخاصة بالمفاهيم؟	* ما مدى ارتباط الدرس بمصالح الطلبة وحاجاتهم؟
* ما الأسئلة التي سأطرحها؟	* عن ماذا سأسأل الطلبة؟
* ما المفاهيم التي يعرفونها؟	

في ضوء الإجابة عن الأسئلة السابقة يصبح التعليم هادفا أو لا، وعندما يمارس المعلم دوره كميّسر لاكتساب المعرفة، يصبح الطالب جيدا، والتفاعل في غرفة الصف عاليا (Brown&Neil,1986)

ونظرا لأهمية استراتيجية التدريس في مختلف المواد الدراسية، باعتبارها الوسيلة التربوية المثلى في تحقيق الأهداف، وتزويد الطلبة بالفرص المناسبة كي يكونوا مفكرين ناقدين نشيطين متحركين بفعالية في جمع المعلومات، قادرين على تغيير المعرفة القديمة بمعرفة متجددة ينبغي إلقاء الضوء على أهم استراتيجيات التدريس، التي تشجع الطلبة على التفكير المبدع، ونتناول هنا بالوصف المبسط توضيحا لهذه الاستراتيجيات، وعرض كيفية توظيفها في غرفة الصف الذي نشرف على تعليمه.

(١) استراتيجية المحاضرة:

هي أقدم استراتيجية للتدريس عرفها الإنسان، وهي الأكثر شيوعا واستخداما

في الكليات والجامعات في العالم، وتعتمد على الحديث الشفوي في الحلقة الدراسية، على الرغم من التطور التكنولوجي وأجهزة الإعلام الإليكترونية التي دخلت إلى المدارس والمعاهد والجامعات، حيث بدأت هذه المؤسسات تستجيب للضغوطات التقنية والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي تنسجم مع حاجات الطلبة، وتعزو سبب تدني التحصيل إلى استخدام المعلمين أسلوب المحاضرة في التدريس. وقد أشارت الأبحاث إلى أن المحاضرة غير مؤثرة في تعليم الطلبة، وتقلل التفاعل، وبالذات عندما تقدَّم لهم دون مرافقة استراتيجيات أخرى تحسن من أسلوب المعلم في التدريس، وفي أواخر السبعينات من القرن العشرين انخفض استخدامها إلى ٨٠٪ بين استراتيجيات التدريس الأخرى في المدارس الأمريكية، وانطلاقاً من الدور الكبير الذي تلعبه المحاضرة ينبغي إلقاء الضوء عليها نظرا لأهميتها، وتقديم المقترحات لتفعيل دورها في التدريس (Cashin,1990) .

قبل البدء بالحديث عن المحاضرة ينبغي استعراض جوانب القوة والضعف فيها، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

جوانب القوة والضعف في استراتيجية المحاضرة

م	جوانب القوة	م	جوانب الضعف
١	المحاضرة تصل إلى أقصى اهتمام في مادة البحث، والمحاضر يحمل معه حماسة شخصية مرتفعة، يمكنه بها أن يحفز الناس على التعليم.	١	المحاضرة تضع الطلبة في وضع سلبي، ويستسلمون للمحاضر.
٢	المحاضرة تعطي مفاتيح المعرفة، وتساعد الطلبة على المحاكاة.	٢	تفتقر المحاضرة إلى الرد والحوار بين الطلبة والمعلم، والاتصال أحادي الاتجاه.
٣	المحاضرة تأتي بمادة غير متوافرة في الكتب عادة، أو غير منشورة، وهي ملك للمحاضر.	٣	المحاضرة تتطلب متحدثا فعالا، يستطيع التلاعب بالصوت ويغير النغمة، والدرية والحدة، والطبقة، والسرعة، فالمحاضرون

			طليقون شفويا، وهذه المهارة لم يتم تعلمها في المدارس، وهي تناسب برامج الدكتوراه، ومستوى عال من البشر.
٤	المحاضرة تنظم المعلومات بشكل خاص، وتقدم المعلومات بصورة أسرع إلى الجمهور، وهي مفيدة للطلبة الذين لا يحسنون القراءة.	٤	عبء تنظيم المحاضرة يقع على عاتق المحاضر، مما يعرقل عمليات التحليل، والتأليف، والإنجاز.
٥	المحاضرة تعمل على إيصال مادة كبيرة من المعلومات.	٥	المحاضراتُ غالبا ما تقدم المفاهيم مجردة، وهي معقدة.
٦	المحاضرة تخاطب أعداد كبيرة من المستمعين في وقت واحد.	٦	المحاضرة تنظر إلى الطلبة على أنهم يتعلمون بنفس السرعة، ونفس المستوى من الفهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
٧	المحاضرة تخضع لرقابة المعلم، حيث يختار المادة التي تغطي الوقت، والإجابة عن الأسئلة.	٧	المحاضرة لا تشد انتباه الطلبة الذي ربما لا يدوم أكثر من (٢٥) دقيقة. ومعلوماتها عرضة للنسيان.

بناء على الأهمية التي لا زالت المحاضرة تتمتع بها ينبغي تسليط الضوء عليها والإجابة عن السؤال التالي: كيف يخطط المعلمون لمحاضرات فعالة؟

على المعلمين أن يتذكروا أن عقول الطلبة ليست ألواحاً فارغة، وعند إعدادهم لمحاضراتهم ينبغي أن يراعوا المعرفة الموجودة عند الطلبة، والمحاضر الجيد هو المحاضر الديناميكي الذي يميل إلى تنويع المعرفة ويتوسع في الثقافة، وكي يخطط المعلمون لمحاضراتهم عليهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

* اختر الموضوع: هل الموضوع الذي سأتحدث عنه منهجي أم عام؟

* حدد الهدف: لماذا حددت هذا الهدف؟ ما الأسئلة المحتملة؟ هل هدفي أن يفهم الطلبة هذا المفهوم الصعب؟ ما الحقائق الرئيسة التي سيذكرها طلابي؟ هل أريد الترويج لفكرة معينة؟ أو سلوك معين؟ هل غرضي التسلية؟

* صنف طلبة الصف: هناك طلبة يحتاجون للمعرفة، وآخرون يحتاجون للتحليل، ومجموعة لتشعيب التفكير.
* عرِّف المناسبة من خلال المحاضرة مع دراسة تركيبة الصف: هل المحاضرة تحتاج إلى تفاعل؟ هل المحاضرة في بداية العام الدراسي؟ أم في الأسبوع الأخير؟
* اجمع مادة المحاضرة، واحصل على كل شيء قبل البدء بالكتابة: فجميع المصادر تصبح في متناول اليد.
* هيىء المحاضرة واكتبها على دفتر محاضرات ملائم: ثم أتل المحاضرة على نفسك.
* زاول المحاضرة مع نفسك، ثم مع جمهور ساكن: وقم بالتسجيل والسماع مرة ثانية.

مقترحات لتفعيل المحاضرة:

مقدمة المحاضرة :

يفضل تخطيط مقدمة تشير إلى ما يحتاجه الطلبة في الصف، وما يتحداهم معرفيا، أو يثير مشكلة في عقولهم (عصف ذهني) أو يثير فضولهم، فالمقدمات القوية المثيرة تعمل على شد انتباه الطلبة وتجعلهم يضعون توقعات حول ما يفترض أن يتعلموه - وبهذا يأسر المعلم طلبته مقدما لهم سؤالا كبيرا هو: ما المسألة التي سنجيب عنها في نهاية الدرس؟

نماذج من المقدمات:

* موضوع المحاضرة: الدخل وعلاقته بالمهنة

مثال المقدمة: محاضرة اليوم حول نفقات الإعاشة؛ حيث أظهرت المناقشات الأخيرة وجود تضخم في موازنات بعض الأسر في عدد من الوظائف.

* موضوع المحاضرة: تاريخ الفن.

مثال المقدمة: ربط بين الدرس السابق والدرس الحالي: حللنا تاريخ المسرح الحي، واليوم سنحلل نماذج من المسرحيات التي تحدثت عن الظلم.

(هناك عدة أساليب لبدء المحاضرة تتضمن حكاية شخصية، رواية قصة، نكتة مضحكة ذات علاقة، نظرة إلى الحاضر، تقديم عنوان مثير.....).

محتوى المحاضرة:

هناك عدد من المحاضرين يسمحون ببعض المرونة في المحتوى الذي تتضمنه المحاضرة، ويفسحون المجال للأسئلة وتعليقات الطلبة، وهذا ضروري جدا، وعلى المحاضر أن يحدد النقاط الرئيسة التي سيتحدث عنها في أثناء الحصة، فلا يقدم الفروقات الدقيقة ويسهب في تفصيلاتها وتدوينها بحيث يحجب الأفكار الرئيسة عن الطلبة، وعلى المعلم أن لا يحس أنه مضطر لتغطية جميع المادة بأدق التفاصيل، والمحاضرة الجيدة هي التي تركز على (٤-٥ نقاط رئيسة) وتكون واضحة للطلبة، ومحتوى المحاضرة ينبغي أن يكون منظما ويقدم بعض الأمثلة:

* الاستشهاد بالأحداث وتوضيحها بالعودة إلى الأصول.

مثال: الحركات التحررية في فلسطين بدأت منذ القدم، وقد أثرت على السياسات الدولية.

قدم تسلسلا زمنيا للأحداث الكبيرة.

* ترتيب موضوعات المحاضرة .

مثال: تقديم خلاصة بعد كل (١٠ دقائق) لشد انتباه الطلبة.

* إثارة المرح.

* تنظيم محتوى المحاضرة بكتابة النقاط الرئيسة على السبورة أو جهاز العرض الرأسي.

* استخدام مستوى مفردات ملائم عند التوضيح.

* هل المعلومات التي قدمتها تخدم الفكرة؟ هل هي مناسبة للسياق؟

ويذكر "ميكيش" (Mckeachie,1986) أن الثغرات في محتوى المحاضرة تكمن في قدرة المحاضر على صياغة الأسئلة التي سيوجهها إلى الطلبة، فهناك أسئلة يستخدمها المحاضرون لا إجابة لها.

* إعادة صياغة النقاط الرئيسة.
* الطلب إلى أحد الطلبة أن يقدم تلخيصا للأفكار الرئيسة.
* إعادة صياغة ما يتوقع تعلمه.
* حفز الطلبة للرد على زملائهم خلال دقيقة أو دقيقتين.
* المحافظة على سير المحاضرة بحيث لا يؤثر سلوك بعض الطلبة على سير المحاضرة، كربط الحقائب، وكثرة الحديث والحركة.
  - التوقف عن الحديث لفترة - الابتسام.
  - توجيه الكلام للجميع، مثلاً: بقي أربع دقائق وسأنتهي.

خلاصـــــة

أخي المعلم :

عليك أن تتذكر بعض الإجراءات في التدريس باستراتيجية المحاضرة :

* **خصص وقتا لقراءة المادة.**
* **اجعل المحاضرة ملائمة لطلابك.**
* **ركز على عدد محدد من النقاط.**
* **قدم محاضرتك.**
* **قدم مشاهدة لفيلم.**
* **أعد خلاصة تتألف من٥-٩ نقاط.**
* **استخدم الأمثلة القريبة من الواقع.**
* **أظهر الاحترام لوجهات النظر الأخرى.**
* **استبعد تكرار النقاط غير المهمة.**
* **شجع المشاركة والمناقشة.**
* **ومحاكاة المعلومات والأحداث.**
* **راقب تعليقات طلابك بصورة غير مباشرة.**
* **تحمس للموضوع: ولا داعي لأن تكون شخصية هزلية، بل كن مرحا (Cachin,1990).**

(2) استراتيجية المناقشة المنظمة:

تشير الدراسات إلى أن النصيب الأوفر من وقت التدريس لا يزال حكراً على المعلم ويشكل ذلك ما نسبته ٩٠٪ من زمن الدرس، وقد أظهرت هذه النتائج ممارسات وتحديات لطرق التفكير التقليدية، وتم انتقاد استراتيجيات التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وظهرت الدعوة إلى استخدام استراتيجيات أكثر فعالية، تشغل الطلبة وتساعدهم على اكتساب مهارات أفضل من مهارات الكلام والكتابة، والتفكير بشكل مبدع. مما يحل معظم مشاكلهم في غرفة الدرس.

إن هذا الطرح أدى بالعلماء الإدراكيين إلى الدفاع عن المفاهيم الجديدة في التعليم التي تنادي بربط المعرفة الحالية مع المعارف السابقة، وأن المعرفة لم تصل سليمة إلى المتعلمين إلا من خلال نشاط المتعلمين الذي يربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، وهم بذلك يواجهون المعلومات الجديدة مع القاعدة المعرفية لديهم، فيتأثر التعلم اللاحق. وأسلوب المناقشة من أهم الاستراتيجيات التي يقوم عليها هذا التوجه، واستراتيجة المناقشة جيدة في تحقيق تعليم فعال داخل غرفة الصف، وتساعد المعلمين على توجيه الردود عندما يطلب إليهم ذلك. وبهذا يمكن القول: إن المناقشات من أساليب الحصول على تعلم وتعليم فعالين، وهي تعمل على تحقيق الأهداف التالية:

* **مساعدة الطلبة على تعلم الانضباط في التفكير والعرض.**
* **مساعدة الطلبة على تعلم تميز وتقويم المنطق، وإقامة الدليل الذي يشكل قاعدتهم المعرفية.**
* **إعطاء الفرصة لصياغة الأمور الضرورية.**
* **مساعدة الطلبة على حل المشاكل الناجمة عن القراءة والمحاضرات، وتجارب الحياة.**
* **استثمار المصادر من مجموعة النقاش.**
* **مواجهة معتقدات الطلبة وأفكارهم.**
* **تطوير الحافز للتعليم.**
* **الحصول على الرد العاجل.**

ويعتبر وضوح الأهداف شرطا مهما للمناقشة الجيدة، لأن ذلك يحدد نوع المناقشة، وهنا يسيطر المعلم على سير المناقشة، وتكون الأسئلة ذات ردود محددة، ويسمح المعلم للطلبة بصياغة الأسئلة، وتحديد أهداف المناقشة التي تتطلب إثارة التفكير المبدع، وتقبل وجهات النظر المتعارضة، وتتطلب المناقشة توجيه أسئلة ذات ردود قصيرة مثل: عرف صفة التأين؟ ما مراحل انقسام الخلية؟

وهناك الأسئلة المفتوحة، وينبغي الابتعاد عنها في داخل غرفة الصف مثل: ما الطرق التي نحل بوساطتها أزمة الطاقة؟

وفي المناقشات المواجهة يستخدم الطلبة والمعلم أسئلة متقاربة مع تقديم تلخيص للردود، ويربط "أندروز" أسئلة المناقشة بأهدافها من خلال تقرير أعده عن المناقشة ويقول:

"لا شيء أكثر فائدة من المناقشة الجيدة، حيث تعمل على تحقيق الوئام الجيد بين المعلم وطلابه والتي لخصها بما يلي:

- الرغبة في المشاركة بالتجارب الشخصية.
- الرغبة في إدخال الخبرة.
- الانفتاح على الأفكار الجديدة.
- القدرة على أخذ المعلومات من الآخرين.
- القدرة على الاستماع.
- تحمل وجهات النظر المعارضة.

وثمة طرق غير شفهية تساعد المعلمين على إيجاد الوئام خلال المناقشة هي:

* **ابدأ بالحماس، وعند سماع الردود، ابتسم وانتظر.**
* **ابق على اتصال عيني مع الطالب المتكلم.**
* **امشي نحو الشخص المتكلم، ويمكن اتخاذ خطوات أخرى في اتجاه آخر.**
* **تجول حول الغرفة باتجاهات مختلفة لأن الطلبة ينظرون إلى من تتحول إليهم.**

* رتب بيئة التعلم على شكل يرى المناقشون بعضهم بعضا.

* استند إلى حائط قريب من النقاش، أو اجلس على منضدة في منتصف الصف.

وهناك بعض الإشارات الشفوية يستخدمها المعلمون لإفساح المجال أمام بعض الممارسات من قبل الطلبة كي يحل جو من الوئام منها:

* هل لك أن تفكر في هذه الحالة؟

* ألا يحتمل أن ينطبق ذلك على...؟

* أنا لا أعرف. لكن هذا سؤال مهم..هل بالإمكان أن يجيبنا أي طالب؟

* لست متأكدا، هل لك أن تقدم مثالا؟

* دعنا نتذكر المشكلة الرئيسة.

* ما الخطوة الأولى؟ (Andrews, J., 1995).

الجلسة الافتتاحية للمناقشة:

يؤكد المعلمون أن المناقشة جزء مهم للطلاب في داخل غرفة الصف، وعلى المعلمين وضع المعايير اللازمة للمناقشة، وتطوير الأفكار ذات العلاقة بموضوع المناقشة، ووجهات النظر، ونماذج تجارب الطلبة، ووضع أسئلة حاسمة، وإثارة نقاط استفزازية.

وهناك عدة طرق لتحفيز المناقشة، فعلى سبيل المثال يبدأ المعلم درسه بمناقشة عامة لانعاش ذاكرة الطلبة، ثم توجيه الطلاب كي يستدلوا على النقاط المهمة، وينبغي أن يشترك جميع الطلبة في المناقشة.

تقانة المناقشة:

يستخدم المعلمون بعض التقانات لقيادة المناقشة وتفعيلها كي تكون ديناميكية.

مثال:

ابدأ بداية قوية، اعرض فيلما أو قم بتمثيل مشاهد..... ثم اطرح سؤالا ما

ردود أفعالكم مقابل ذلك؟هل هناك شيء أزعجكم في الفيلم؟ بعض المعلمين يستخدمون الأسئلة لبدء المناقشة، وينبغي أن لا يزيد انتظار الإجابة عن (١٠ ثوان)، وإذا لم تحصل الإجابة يعاد السؤال أو يغير، وبعض المعلمين يقدم مثالاً إذا كانت المشكلة مجردة.

تذكر:

إن أفضل الطرق لإيجاد مناقشة حارة وقوية يتمثل في إثارة قضية جدلية، وثمة قواعد إجرائية للمناقشة منها:

(١) المشاركة. (٢) السرية. (٣) الاستماع الجيد. (٤) عدم الحركة.

(Meyers&Jones,2002)

(3) استراتيجية حل المشكلات:

إن حل المشكلة يحتاج إلى تفكير متشعب، وتفكير مركز مع تلاعب بالمعلومات، لإيجاد حلول مبدعة وقد حددت ست خطوات لحل المشكلة وهي:

١- الارتباك في تحديد المشكلة، كيف نكتشف الحالة؟ وتسمى فوضى تحديد المشكلة وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

- إثارة انتباه الطلبة حول تحديد المشكلة.
- ما مدى التحدي الذي تحدثه المشكلة؟

توضيح الأسئلة:

- أعطني مثالا على المشكلة؟
- ما المعلومات الأكثر أهمية في المشكلة؟

٢- جمع البيانات: ما الحقائق الموجودة حول المشكلة؟ مقالة، مادة مكتوبة. ما المعلومات التي يجب أن تعرفها؟ والمعلومات التي تعرفها مسبقا؟ وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

-ما الأشياء التي نعرفها حول المشكلة من خلال قراءاتنا أو تجاربنا أو مناقشاتنا؟

-ما الأشياء التي نود معرفتها حول المشكلة؟

-كيف تكتشف الأشياء المجهولة؟

-كيف نتعلم أكثر حول المشكلة؟

توضيح الأسئلة:

- ما الذي أعنيه بمشكلة كذا....؟

-كيف يمكن أن أكتب ذلك؟

٣- إيجاد المشكلة :ويتطلب تحليل وتقويم البيانات التي تم جمعها، وإثارة العديد من الأسئلة، والمشاكل المحتملة، واقتراح الحلول على أن تكون المشكلة قابلة للحل، وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

-ما أجزاء المشكلة المطروحة أمامنا؟

- ما المعلومات التي تميز مشكلتنا عن غيرها؟

ذكر المشكلة:

- كيف نذكر مشكلتنا بشكل واضح؟

- كيف نعيد صياغة المشكلة؟

اختيار المشكلة:

- ما أفضل بيان للمشكلة؟

- أي الأشياء التالية لها علاقة بالمشكلة؟

زيادة التفكير: (العصف الذهني):

- لماذا نعتقد أن هذا أفضل توضيح للمشكلة؟

- ما المعلومات التي تزيد المشكلة توضيحا؟

٤- إيجاد الفكرة: ما الأفكار المحتملة لوضعها كحلول؟ وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

- ما الطرق التي نحل بوساطتها المشكلة؟

تحديد الأسئلة:

- ما الحلول المقترحة؟
- هل يمكن دمج بعض الحلول؟
- ما الحلول التي يمكن استبدالها؟

٥- إيجاد الحل: ويكون وفق معايير، وإيجاد بدائل مناسبة، وتحليل الأفكار بعناية، وبشكل منظم، وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

- ما الطرق اللازمة للحكم على الحل؟
- كيف نقيم الحلول؟

اختيار المعايير:

- ما المعايير الأفضل للحكم على الأفكار؟

تقييم الحلول:

- تدرج الحل بوضع معايير: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، غير مناسب.

٦- الحصول على الموافقة والقبول، وهي مهارة عالية؛ حيث يقاوم معظم الطلبة الحلول النهائية؛ وتمر بالخطوات التالية:

تركيز الأسئلة:

- من يقبل هذا الحل؟ ولماذا؟
- من يرفض هذا الحل هذا؟ ولماذا؟
- ما مصادر التخوف من هذا الحل؟

تخطيط السؤال:

- ما الخطوات التي يجب مراعاتها عند تطبيق الحل؟
- كيف نقدم الحل لكي يكون سهلاً؟ (Bonwell&Eison,1991) .

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية:

* اسكندر، كمال، وغزاوي، محمد (١٩٩٤). مقدمة في التكنولوجيا التعليمية. مكتبة الفلاح، الكويت.
* توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي. نيويورك: جون وايلي.
* جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
* جونسون وجونسون: ترجمة رفعت بهجات (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي – التعاون والتنافس والفردية. ط١، القاهرة: عالم الكتب.
* الخطيب،محمد شحات(١٩٨٦). التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية والتطبيق – دراسة مقارنة.رسالة الخليج،(عدد ٢٠) السنة السابعة.
* دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٠).النظرية في التدريس وترجمتها عمليا.عمان: دار الشروق.
* الرايني، أكرم (٢٠٠٠). التعليم في مدارس دمشق في زمن المماليك البحرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة، جامعة النيلين، السودان).
* غباين، عمر محمود (٢٠٠١). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
* فطيم، لطفي محمد (١٩٨٨). نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية. ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
* قطامي، يوسف (١٩٨٩).سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.عمان:دار الشروق.
* الكناني، ممدوح والكندري، أحمد(١٩٩٢). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
* نشواتي، عبد المجيد(١٩٨٤). علم النفس التربوي.اربد:دار الفرقان.

المراجع الأجنبية :

- Andrews,J.(1995).Effictive Teaching Strategies .Michigan State University.
  http://www.msu.edu/-taprog/ch4.htm
- Bonwell,C.C.&Eison,J.A.(1991).Active Learning Creating Excitement in the Classroom.Higher Education Report NO.1.Washington:George Washington University School Of Education and Human Development.
- Brown,M.&Neil.(1986).Asking the Right Question :A Gide To Critical Thinking, Englewood Cliffs,NJ:Prentice Hall.
- Bruner,J.S.(1960).The Process Of education.NY:Random house.
  Cachin.(2002).Teaching Strategies. http://www.gmu.edu/factaff/part-time/strategy.html
- Douglas,L.(2002).A Brief History Of Instructional Design .
  http://www .pigne-ispi-com/articles/education/brief/20history.htm
- Gagne,R.Briggs,L.&Wager,W.(1992).Principles Of Instructional Design (4th Ed).Fort Worth,TX:HBJ.College Publishers.
- Gane,R.M.& Briggs,L.J.(1979)Principles of Enstruction Design, (2nd Ed).NY:Holt,Rinehard & Winston.
- Goldman,M.etal.(1977).Intergroupand intragroup competition and cooperation Journal of expermental Social Psychology) vo13),pp81-88.
- Johnson & Johnson .(2002). Cooperative Learning cooperative learning.html
  http://education.umn.edu/research
- Johnson ,D.W.&Johnson,R.T.(1987). A meta -analysis Of Cooperative-Competitive,&Individulistic Goal Structures. Hillsdale.NJ:Lawrence Edlbaum.
- Joyce,B &Weil M. (1985). Models of Teaching .Englew-Wod Cliffs,NJ: Prentice-Hall.
- Krathwohl,D.R.(1998).MethodsOf Educational and Social Science Research:An Integrated Approach .(2nd),NY: Longman.
- Lawrence,T.(1998). http://www.dug-tomei/ed711psyle-ausub.htm
- Linda,Williams.(1983).Teaching to.The Tow Side Mind * NY:Simon& Schuster.
- Meyers&Jones.(2002) Teaching Strategies
  http://www.gmu.edu/factaff/part-time/strategy.html
- Reigeluth,C.M.(1999).What is Instructional- Design Theory,and How is it Chaning?Inc.M.Regeluth (ed)Instructional- Design theores and Modles:A new Paradigm of Instructional theory.Volumii,(pp425-459).Hills dall, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith,P.L.&Ragan,T.(1999).Instructional Design,NY:John Willey&Sons.

بنية التعلم التعاوني

2

الفصل الثاني

* تمهيد.
* نشأة التعلم التعاوني.
* فلسفة التعلم التعاوني.
* أساسيات التعلم التعاوني.
* الحاجة للتعلم التعاوني.
* عناصر التعلم التعاوني.
* شروط التعلم التعاوني.
* فوائد التعلم التعاوني.
* تنفيذ التعلم التعاوني.
* استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني.
* التعلم التعاوني في البيئة المدرسية.
* تنظيم المجموعات التعاونية.
* توزيع الأدوار في التعلم التعاوني.
* وجهات نظر.
* مراجع الفصل الثاني.

التعلم التعاوني

2

التعلـم التعـاوني
Cooperative Learning

تمهيد:

لقد بدأت الأصوات التربوية مع نهايات القرن المنصرم تنادي بضرورة إحداث تغيير في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه الأصوات: المطالبة بوضع الطالب ليكون محور العملية التعليمية، بدلا من المعلم الذي قاد العملية التعليمية عدة قرون؛ مما أدى إلى ظهور أنماط من أساليب التعلم والتعليم ، مثل: التعلم بطريقة حل المشكلات، والتعلم الاكتشافي، والتعلم الذاتي، والتعلم الإتقاني، والتعلم التعاوني، وغيرها، وقد حظي كل أسلوب من أساليب التعلم السابقة بأنصار ومؤيدين، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر بين المطبقين لهذه الأساليب إلا أن هناك ثمة اتفاق بينهم يقضي بضرورة التنويع في أساليب التعلم لمواجهة الظروف المتباينة في المواقف التعليمية، التي بدأت تطالب التربويين بتطوير أساليب تعليمهم استجابة للتطور المعرفي، والتغير في طبيعة المتعلمين، وسلسلة التغيرات التي تشهدها المجتمعات عربيا وعالميا، فضلا عن أن لكل أسلوب من الأساليب السابقة أصول وقواعد ومميزات ومعايير تجعله مناسباً في موقف تعليمي وغير مناسب في موقف آخر.

واستجابة للتطورات المعرفية بدأت الأنظمة التربوية تهتم بتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم على اختلاف أنماطها وأشكالها في مختلف المواد الدراسية، فبادرت إلى تعزيز الدور التربوي للمعلم من خلال تزويده بأساليب تدريس

تساعده على استثمار الفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعليم، وعلى الرغم من زيادة عدد الطلاب في الصف، والإقبال الشديد على التعلم من قبل أفراد المجتمع ؛ فقد ظهر أسلوب التعلم التعاوني كتقانة تدريسية من إفرازات الحركة التربوية المعاصرة، وقد أثبتت البحوث والدراسات نجاعة هذا الأسلوب في تحقيق تقدم أكاديمي أكبر، وتحصيل أفضل للطلبة، و بدأ هذا الأسلوب في الانتشار دوليا وعربيا حتى شهد له عدد من المعلمين بأنه من الأساليب التي تعمل على إنقاص التوتر داخل الحصة، ويزيد من دافعية الطلبة للتعلم (الإبراهيمي١٩٩٧، و أبو حرب، ١٩٩٦).

إن الواقع التربوي العربي يفرض علينا استخدام هذه التقانة في التدريس ؛ نظرا للتركيبة السكانية لمجتمعاتنا، والتي تظهر تباينا بين الطلبة في المدارس من حيث المستوى، والعرق، والجنس، واللون، والدين ،والمعتقد، ونحن الآن بحاجة ماسة إلى صهر أبناء الوطن الواحد في مجموعة واحدة منتمية قبل كل شيء إلى واقعها المهدد من قبل التحديات التي بدأت تفرض نفسها قسرا على مجتمعاتنا العربية.

مقدمـــة:

يتفق التربويون على أن التعلم هو تغير في السلوك، و تطور في المعرفة، أو الاتجاه، أو المهارة الإنسانية، يحصل نتيجة الخبرة المتعلمة، ونتيجة الاتصال المنظم بين المعلم والمتعلم، وقد يكون هذا التغير، أو التطور ملحوظا، أو غير ملحوظ، و يحدث في سلوكات الإنسان بصورة أسرع وأوضح ، نظرا لأنه قادر على تغيير بيئته بصورة أفضل وأسرع من غيره من المخلوقات.

وهناك طرائق عديدة للتعلم تختلف فيما بينها من حيث تقديم المعرفة للمتعلمين؛ منها ما يقسم طرائق التعلم إلى أربعة أقسام: الغريزة، المثير، الاستجابة، التعزيز. ومنها ما يقسم هذه الطرائق إلى سبعة أقسام، تبدأ بالموقف، ثم الصفات الشخصية للمتعلم المتفاعل مع الموقف، والهدف المرغوب فيه، والتأويل، والفعل، والنتيجة، وآخرها رد الفعل المقابل، وعلى الرغم من الاختلاف

بين خطوات كل طريقة إلا أن هناك بعض المتغيرات التي تتحكم في طريقة التعلم من أهمها :

١- المتغير الذي تعتمد عليه نوعية المهمة التي سيحققها المتعلم فهل هي عقلية ؟ أو جسمية ؟ أو كلامية لفظية ؟، وكلما كانت المهمة ذات معنى للمتعلم تم استيعابها بسرعة، في حين أن هناك بعض المهام الصعبة المعقدة والطويلة تعيق عملية التعلم وتجعلها شاقة على المتعلمين.

٢- المتغير الخاص بالمتعلم ذاته، حيث تعتمد عملية التعلم على المتعلم فهل هو كسول أم نشط ؟ قلق أم مطمئن ؟ هادئ أم متوتر ؟ وغير ذلك. فالمتعلم النشط والمطمئن، والهادئ يتعلم بصورة أسرع من المتعلم الكسول، والقلق، والمتوتر، وعلى أي حال فإن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على وجود دافعية للتعلم.

٣- أما المتغير الثالث الذي يحكم عملية التعلم فهو الوضع التعليمي والطريقة المتبعة في التعلم، فبعد إعطاء الوظيفة الدراسية للمتعلم يبقى الوضع الذي يحقق فيه المتعلم ذاته، وأي الطرائق أفضل في التفاعل مع الوظيفة الدراسية، هل يعمل بمفرده أم يتعاون مع آخرين، من منطلق الألفة والمحبة بين الزملاء، فيتعلم منهم ما ينقصه، ويقلد الزملاء الأكثر تفوقا؟

تؤكد مختلف استراتيجيات التعلم في المجال التربوي أن تربية الفرد لكي يكون عضوا نافعا في الجماعة، تتطلب منه الابتعاد عن التربية الفردية البحتة التي تنمي روح الأنانية والتنافس غير الشريف الذي يولد الحقد والبغضاء بين الطلبة، ولو استعرضنا أساليب التعلم عبر التاريخ القديم والحديث لوجدنا أن التعلم الذي يتم على هيئة فرق أو مجموعات له دور فعال في نقل المعلومات بين الأفراد والجماعات. وأخيرا يمكن القول بأن المجتمع ليس كيانا تنافسيا ولكنه كيان تعاوني .

(الموسوي، ١٩٩٢).

ومن يدقق في الواقع التعليمي الحالي يتبين أن التعليم مبني على أساس تنافسي، حيث يعمل الطلاب ضد بعضهم بعضا لتحقيق أهداف شخصية، مما

يفقد الآخرين الثقة بأنفسهم، فيستولي عليهم إحساس بعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم، ويصبح جل اهتمام الطلاب القادرين على التعلم في هذه الحالة إيقاع الضرر بالطلبة الآخرين الذين لا يستطيعون اللحاق بركب التعلم، وقد ساد اعتقاد لدى بعض الطلاب أن المدرسة مؤسسة تنافسية، لذا عليهم أن يعملوا كي يكون أداؤهم أفضل من زملائهم، وقد رسخ هذا الاعتقاد في نفوسهم بعض أساليب التعلم التي تتم في جو تنافسي. (أبو حرب، ١٩٩٦)

وربما يتم الاعتماد على التعلم الفردي الذاتي حيث يعمل الطلاب بأنفسهم وحسب قدراتهم على تحقيق الأهداف، وربما تختلف أهداف الطلاب عن بعضها بعضا، وفي كل يوم دراسي تتجدد الأهداف وتختلف الطموحات، ويصبح تقويم الطلاب على أساس معياري ثابت، تمنح لهم العلامات بناء على النتائج، فيصبح لكل طالب مواده الخاصة ويعمل حسب سرعة تعلمه، غير عابئ بالتقدم الذي يحرزه الآخرون من الزملاء في غرفة الصف، فيصبح إنجاز الطلاب مستقلا وتحصيلهم غير مرتبط بتحصيل الآخرين، وبهذا يسعى الطلاب إلى تحقيق مجد، وتفوق شخصي ذاتي غير آبهين بالطلاب الآخرين. (الموسوي،١٩٩٢).

وهناك اختيار ثالث يقوم على تصميم التعلم على أساس تعاوني بحيث نجعل الطلاب يعملون معا بصورة جماعية. تعمل على اختزال الخصوصيات والنزاعات بين الطلاب، أو بين المجموعات، وهذا ما سنبحثه في هذا الفصل.

نشأة التعليم التعاوني:

"لا يستطيع المجتمع البقاء دون تعاون، والمجتمع الإنساني استمر بقاؤه لأنه حافظ على وجوده متماسكا متحدا متعاونا، والفرد وحده لا يحافظ على البقاء، والأفراد الذين عملوا ضمن مجموعات بإيجابية حققوا بقاء واستمرارية لمجموعاتهم مكنتهم من الصمود أمام التحديات" (Johnson.&Johnson, 2002) .

نافذة تاريخية :

التعلم التعاوني فكرة قديمة وردت في جميع الكتب السماوية، وفي القرن

الأول أشار "كونتليون" Quntillion إلى أن الطلبة يستفيدون من التعليم إذا قام أحدهم بتعليم الآخر، وقد دعا الفيلسوف الروماني "سينكا" Seneca إلى التعلم التعاوني ضمن الفرق والمجموعات، واعتقد "كومينيوس" Johonn Amos Comenius أن الطلاب يستفيدون من تعليم بعضهم بعضا، وفي عام ١٧٠٠ أوجد "جوزيف واندرسون" Joseph & Andrew Bell تعلما تعاونيا شاملا عن طريق المجموعات في انجلترا، وتسربت هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة عن طريق مدرسة "لانكاستريان" Lancastrian في مدينة نيويورك، ومع بدايات العام ١٨٠٠ أصبح هناك تأكيد على التعلم التعاوني، وخلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر طبق العقيد "فرانسيس باركر" Francis Parker أسلوباً لتعليم الحماس عن طريق المجموعة التعاونية، حيث أوجد ذلك في جو من الديمقراطية والحرية، واهتم "جون ديوي" John Dewey بالتعلم التعاوني عن طريق المجموعات (Johnson &Johnson,2002) .

ثم توالت الاهتمامات وظهرت المحاولات التي اهتمت بدراسة المشاكل الجماعية على يد "كيرت لوين" Kurt LewiN في سنة ١٩٣٠، وقامت عدة فرق من البحاثة بدراسة سيكولوجيا الجماعات، وبذلك عرف العلم الذي يطلق عليه اليوم "ديناميكية الجماعات" ، ثم وضعت عدة تقانات لزيادة فاعلية العمل عن طريق الفرق (أو الجماعات)، فظهر مفهوم الجماعة بطابع جديد، يؤكد على احترام الأشخاص، وتوزيع المسؤوليات على أعضاء الجماعة.

وعلى صعيد التربية والتعليم رأى الكثير من العلماء أن تربية الفرد كي يكون عضوا في جماعة ديناميكية، تتطلب الابتعاد عن التربية الفردية التي تنمي روح الأنانية، والتنافس المبني على الحقد بين الطلبة، واعتماد عمل جماعي يؤديه الطلبة بأنفسهم، بشكل فرق متعاونة بين أعضائها، فتبنى لديهم المفاهيم البسيطة في المراحل الابتدائية، والمعقدة في المراحل العليا، وقد ساعد ذلك المعلمين على الاهتمام بالفروق الفردية، وإثارة دافعية الفرد، وتنشيط العمل الفردي وذلك من خلال وضع الفرد في مكانه بين أفراد الجماعة حسب إمكاناته واستعداداته.

ويذكر بعض التربويين أن التعلم التعاوني أحد البدائل المتميزة للتعامل الصفي الجماعي، ويعتبرونه بالإضافة إلى التعلم الإتقاني من أشهر استراتيجيات التعلم والتعليم المزدهرة حالياً ومستقبلاً، وهو بمثابة ثورة في ميدان التربية وخصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد سماه التربويون "الثورة التعاونية" في التربية الأمريكية. (Slavin, 1995).

لقد تم تطبيق مبادئ التعاون لسنوات عديدة في مجالات الصناعة، والجيش، والرياضة والأنشطة الأخرى، كما تم استخدامها في مجالات التعليم لفترات طويلة، إلا أن هذا الاستخدام كان مؤقتا وليس مخططا بشكل نظامي، ومع بداية السبعينات تم تطوير برامج التعلم التعاوني النظامي، التي يمكن أن تستخدم كوسيلة لنقل المعلومات داخل المؤسسات التعليمية. (Ballantine, 1985).

وأما التعلم التعاوني كفكرة تعليمية فقد جاءت من الولايات المتحدة الأمريكية كطرح تربوي حديث في نهاية الثمانينات من القرن العشرين بعد أن لاحظ أصحاب القرارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية أن الطلاب في المدارس الأمريكية على اختلاف أعراقهم وألوانهم غير منسجمين في التعلم معا، علما بأنهم أبناء وطن واحد وقومية واحدة، الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى تحصيل بعض الجماعات العرقية، ففكروا في إيجاد طريقة تساعد الطلاب على الاندماج في الجو التربوي المدرسي وتشجع على التعلم في بيئة بعيدة عن التعصب والتوتر، مستفيدين من النظرة إلى الإنتاج في المصانع وأماكن العمل في الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، فقد أصبحت الشركات الكبرى في هاتين الدولتين تدرك أهمية العلاقات بين الأفراد فبدلا من أن تكون علاقات تقليدية هرمية عليها أن تصبح علاقات متطورة أفقية، تنظم العاملين في مجموعات صغيرة أو حلقات تدعى "حلقات نوعية تسهم في زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته، وتحافظ على بقاء الروح المعنوية لدى العاملين عالية، في ظل علاقات اجتماعية بناءة (Slavin, 1995).

فلسفة التعلم التعاوني:

في السياق العربي، يستند التعلم التعاوني إلى أسس نظرية متينة تنطلق من الدين الإسلامي أولا، ثم من فلسفة المجتمع وهمومه ومشكلاته ثانيا، ومن المنظومة التربوية بعناصرها من أفراد ومؤسسات وأشياء أخرى ثالثا، فهو يتسق مع فطرة الإنسان وطبيعته البشرية باعتباره كائنا مدنيا اجتماعيا بالطبع، إلا أن ظروف الحياة المعاصرة وتعقيداتها، وطغيان المادة فيها كادت أن تطمس هذه الفطرة، بحيث أصبحنا بحاجة ماسة إلى تعليم أبنائنا أنماطا من التعاون لحل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والاقتصادية تطبيقا لما جاء في القرآن الكريم ﴿ **وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب** ﴾ (المائدة : ٢). وتأكيدا على ما جاء في قول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً" وشبك أصابعه (البخاري، ١٠ / ٤٦٤ ، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضاً، ومسلم، ١٦ / ٢١٠ ، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم).

وتعتبر ظاهرتا التعاون « Cooperation » والتنافس « Competition » من ظواهر العلاقات المتبادلة بين زملاء العمل، وكلاهما من دوافع العمل وحوافزه. والتعاون من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ومعظم الأنشطة في الحياة اليومية لا تتم إلا بالتعاون، ويلعب التعاون دورا مهما من الناحية البيولوجية حيث أن مكونات الخلية الحيوانية تتعاون مع بعضها بعضا بتناسق محدد، وتتناغم الخلايا مع بعضها لأداء وظائف معينة في جسم الكائن الحي. (Johnson,R.T.&Johnson,D.W.,1978)

كما يستند التعلم التعاوني إلى أسس فلسفية قديمة حيث نوه أفلاطون إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وأشار إلى أنه لا يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل منهما عن الآخر في المواهب والقدرات الطبيعية، وعلينا مراعاة هذا الاختلاف في إطار التعاون من خلال عملية التعليم (الصالح، ١٩٩١).

وينطلق التعلم التعاوني من نظرية قديمة صدقتها نتائج الأبحاث التربوية،

وتجارب المعلمين التي استندت إلى نظريات من "علم الأجناس البشرية، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسة، وعلم النفس وبالأخص علم اجتماع التربية وعلم النفس الاجتماعي"، وقد أكد ذلك كل من: (كولمان، ١٩٣٦ وسميث، ١٧٥٩، وديوتش، ١٩٤٩ وجونسون، ١٩٨٩ وبياجيه، ١٩٥٠) ونظريات تعلم سلوكية أخرى (سكنر، ١٩٦٨ وباندورا، ١٩٧٧).

(Johnson,R.T.& Johnson,D.W.,2000)

إن الأفراد عندما ينوون القيام بعمل ما، معتمدين على جهود بعضهم بعضا من أجل تحقيق هدف مشترك، فإن هذا الاعتماد يحفزهم على تشجيع بعضهم بعضا لمساعدة المجموعة على النجاح، ثم تحقيق الألفة والمحبة بين أفراد المجموعة، وزيادة التفاعل الإيجابي بينهم (Johnson & Johnson, 1976)

لقد ظهرت حركات تعاونية تعليمية كتب لها النجاح حيث بنى "بادن باول" حركته الكشفية في بريطانيا على التعاون بين الفتيان، وحقق نجاحا ملموسا في التعلم بين أفراد المجموعات، كما لعب "مكارنوا". الدور نفسه في روسيا، و"أيكرون" في النمسا، إن كل هؤلاء أكدوا أن العمل الجماعي التعاوني يساعد الطلبة المنحرفين على التكيف والتلاؤم مع المجتمع. (أبو حرب، ١٩٩٦).

وبالنظر إلى مراحل الارتقاء التي مر بها الإنسان، يمكن القول: إن التعاون هو الأكثر قيمة للإنسان خلال مراحل حياته، وعلينا أن لا ننسى أن المجتمع عبارة عن كيان تعاوني، وجد لحفظ الإنسان في علاقة مع إنسان آخر، ودون هذه العلاقة يصبح المجتمع عرضة للتدمير، فالمجتمع الإنساني يحفظ تماسكه بسبب التعاون بين أعضائه، والأفراد الأكثر حرصا على الحياة هم الأكثر قدرة على العمل مع الآخرين

(ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨).

أساسيات يقوم عليها التعلم التعاوني:

الروابط الاجتماعية وعلاقتها بالتربية

2

أولا: التربية والمجتمع:

يذكر "رونيه أوبير" أن المجتمعات البشرية تنظر دائما إلى التسامي أملا في الوصول إلى الروحانيات التي تهذب النفس، وتساعد الإنسان على حرية الرأي، ولضمان حرية الفكر وازدهارها ينبغي أن ترتكز التربية على ما يلي:

١- إيجاد تربية بعيدة عن التسلط والسيطرة على الحياة الاجتماعية خلال المراحل الدراسية، فالإنسان سيد نفسه، وهو يحكم علاقاته الاجتماعية.

٢- تحقيق توازن تربوي في بناء شخصية الفرد، بحيث يشعر بكينونته، ويوازن بين متطلباته الشخصية، ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

٣- الوصول بالعمل التربوي إلى التسامي في تكوين الفكر، والتفاعل مع الأحداث الخارجية، وتجاوزها أحيانا، للوصول بالفرد إلى حياة وجدانية مستقرة (أوبير،١٩٨٢).

إن المرتكزات السابقة تأتي نتيجة تأثير جهود المدرسة في قيم المجتمع وعاداته، وتلتقي مع وجهة نظر المجتمع نحو البرامج التي تقدمها المدرسة للطلبة، وتسعى المجتمعات دائما إلى تقريب وجهات النظر بين التربويين وأولياء الأمور كي تصبح المدرسة مؤسسة اجتماعية.

إن الحديث عن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تمثل المجتمع في أغلب الأحيان تمثيلا جيدا، يقودنا للحديث عن ثقافة المجتمعات، وكل الثقافات تمتلك من العناصر والمقومات التي تنبع من حاجات الأفراد المادية مثل: المأكل، والملبس، وأدوات الحياة المستخدمة،وغير المادية مثل: أدب الحديث والمجاملات، والأخلاقيات ، والدين، وكذلك حاجة المجتمعات إلى نظام اتصال "اللغة و"التعبير" عن الرأي والجمال، وهو ما يسمونه "الفن"، وكذلك بناء مؤسسات العمل، والتي تجمع بين

عدد من الأفراد يشتركون معا في حاجات معينة يتم تلبيتها من خلال المؤسسة، وبهذا يمكننا القول بأن المدرسة من أهم المؤسسات الثقافية التي يفرزها المجتمع، ويحميها ويدافع عنها.

ولا شك أن الثقافات تنمو وتتسع دائرتها من خلال الانفتاح على الثقافات الأخرى، والأخذ منها بما يتماشى وعادات الأفراد وقيمهم، نظرا لأن القيم والعادات تمثلان ثوابت المجتمع، والتغيير يجب أن لا يتعارض مع الثوابت بل يجب أن يسير في خط مواز لها، وأحيانا تتبنى بعض الجماعات ثقافة أكثر تعقيدا مما هو سائد في مجتمعهم، وهذا ما يعرف بالتبني الثقافي « Acculturation » وعلى الرغم من أن التبني الثقافي شائع عالميا في ظل ثورة الاتصالات إلا أنه بطيء التقدم.

إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية منفتحة على المجتمع، تسمح بتبادل المعلومات مع بيئتها، تؤدي دورا مرسوما، وتسعى إلى تحقيق أهداف محددة، ولديها اهتمامات مرتبة وفق الأولويات، وتتم من خلالها عمليات التربية والتعليم، لها مصادرها البشرية والمادية، ومدخلاتها ومخرجاتها، تتأثر داخليا بظروف تربوية خاصة مثل: الاتجاهات نحو المناهج، وتعديل ميول الطلبة وفق توجهات المنهج التربوي، وإذا أردنا لهذه المؤسسة النجاح علينا أن نحقق التفاعل النشط بين المؤثرات الخارجية والداخلية للمدرسة.

إن دور المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية يمكن تحديده فيما يلي:

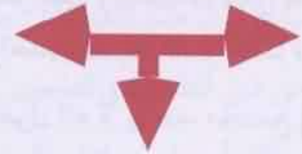
*** إعادة الإنتاج * إعادة الضبط * إعادة البناء:**

* **إعادة الإنتاج**: ويقصد به أن المدرسة تقوم بالنسخ طبق الأصل للمحافظة على العادات والتراث، والتأكيد على الماضي، وتصميم ما سوف يدرس متماشيا ومتسقا مع القيم والعادات والتقاليد.

* **إعادة الضبط**: ويعني تعديل برنامج المدرسة كما يتطلب المجتمع.

* **إعادة البناء**: ويعني تحقيق التطوير المستمر وفق المستجدات، وعلينا أن نتوقع أن المدرسة ستكون مسؤولة يوما ما عن القيادات المستقبلية.

ولا شك أن للمدرسة اهتمامات متعددة جرى عليها تطوير وتحسين وتعديل في الأدوار ومن أبرز هذه الاهتمامات:



* الاهتمام بالتربية العامة
* الاهتمام بالتربية الاستكشافية
* الاهتمام بالتربية الفردية

2

وقديما قالوا: أن التربية العامة هي الأساس والجوهر للمدارس الرسمية الحكومية، والتربية الاستكشافية تأتي ضمن أولويات المدارس الإعدادية والثانوية، وأما التربية الفردية فهي غالبا ما تكون من اختصاصات الدراسات العليا، لقد تغيرت هذه الاهتمامات وأصبحت المدارس تهتم بالأنماط التربوية السابقة على اختلاف المراحل الدراسية، نظرا للتطور الذي شهدته أساليب التدريس، ومع بداية دخول الأطفال المدرسة أو ما قبل المدرسة بدأنا نهتم بتربيتهم تربية فردية واستكشافية، وهذا يجعلنا نطالب المدرسة بالإيفاء بالتزاماتها وصولا للتربية الشاملة من خلال تطوير مستمر لطرق التدريس، والحفاظ على علاقات العمل داخل المؤسسة على المستويات الأربع المركزية، والإدارية الداخلية، والمعلمين، والطلبة". إن المجتمعات تمارس الكثير من الضغوط على المدارس مثل: المطالبة بتحسين مخرجات التعليم، واستقبال الأعداد المتزايدة من الطلبة سنويا، وعلينا أن لا ننسى أن للمدرسة التزامات وحقوق على المجتمعات فعليها الإيفاء بها، كي تتمكن هذه المؤسسة التربوية الاجتماعية من الاستمرار والنماء والتطور.

لا يستطيع أحد إنكار دور المدرسة في تحديد شخصية المتعلم، وكذلك دور المعلم في التأثير على شخصيات المتعلمين المرنة القابلة للتأثير والتأثر، وتعديل تصرفاتهم، كما أننا لا ننكر تأثير زملاء الدراسة على بعضهم بعضا، والذي يعتمد على عدة متغيرات مثل: العمر، الميول والاتجاهات، الخبرات السابقة، الطبقة الاجتماعية. وعلينا أن لا ننسى أن التربية تستمد طابعها الاجتماعي من حاجة

الصغار للكبار، ومن حاجة الكبار للصغار، بغية التأكد والاطمئنان أنهم يسيرون في الطريق الصحيح، وإنهم ينضمون إلى عملهم الذي يريدون له الاستمرار، وبهذا يمكن القول: إن التربية هي وسيلة استمرار اجتماعي، أو منظومة اجتماعية عناصرها الأشخاص والأفكار والعواطف والأشياء، وهي باختصار: إعداد الكائن ليكون اجتماعيا روحانيا في آن واحد، ليصبح عضوا نافعا في مجتمعه.

وبناء على ما تقدم نستطيع القول أنه لا يوجد مجتمع إنساني دون نظام تربوي تحكمه أيدلوجية معينة، ولا يمكننا أن نتصور تربية بلا مجتمع، فكلاهما مكمل للآخر، ويستخلص "رونيه أوبير": أن وظيفة التربية وغايتها من وجهة النظر الاجتماعية هي الإبقاء على النماذج المكونة لمجتمع معين وهي: النموذج البنيوي، والنموذج القانوني، والنموذج النفسي للمجتمع (الموسوي،١٩٩٢)

ثانيا: المشكلات الاجتماعية المعاشة وعلاقتها بالتربية:

* مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي:

ظهرت هذه المشكلة في كافة المجتمعات الإنسانية، وأجريت عليها مئات الدراسات لتقصي أسبابها، واقتراح الحلول لها، فها هي إحدى الدراسات تشير إلى أن الطلبة يتخرجون من المدارس والكليات وهم أقل إتقانا للمهارات الأساسية من الطلاب الذين سبقوهم في التخرج، على الرغم من أنهم يمضون وقتا طويلا كافيا في مدارسهم وكلياتهم، فقد انخفض عدد من اجتاز امتحان "SAT" بامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية بصورة ملحوظة خلال عقدي الثمانينات والتسعينات من القرن المنصرم.

كما أن الولايات المتحدة الأمريكية تعاني من تدني مستوى الخريجين في سوق العمل، وهو ما يعرف بقدرات السكان الإنتاجية، وقد ضعفت القدرة الإنتاجية للسكان الأمر الذي أدى إلى بطء النمو الإنتاجي في الولايات المتحدة التي تعتمد في نموها الإنتاجي على النمو المعرفي والمهاري للسكان، فقد أصبح الإنتاج الآن أقل من إنتاج الدول الأوروبية الصناعية، فضلا عن التفوق الذي حققته القوى العاملة اليابانية في السوق العالمية.

ومما يجدر ذكره أن مستوى التحصيل في مادتي الرياضيات والعلوم قد انخفض في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي، مقارنة مع الدول الصناعية الأخرى، وربما تكون هذه المشكلة عامة تعانيها الكثير من دول العالم النامي، وأن ثمة أسباب وراء هذا الانخفاض منها:

- عدم فهم مادة العلوم من قبل الطلاب والمعلمين.
- عدم وجود المعلمين المؤهلين في مادتي العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية.
- قلة عدد الراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية في تخصصي العلوم والرياضيات. (Ballantine,1985)

إن مشكلة تدني تحصيل الطلاب في المدارس والجامعات في مختلف المواد الدراسية هي مشكلة عامة، وقد تم تشخيصها في العديد من الدول العربية (جمهورية مصر العربية، لبنان، سوريا، الأردن، العراق، دول الخليج العربي، فلسطين) وعقدت هذه الدول المؤتمرات لمناقشة هذه الظاهرة وخرجت بعدة توصيات كان من أهمها: تطوير المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين على أساليب تدريس متطورة يمكن استخدامها في معالجة هذه الظاهرة، الأمر الذي كلف هذه الدول المبالغ الطائلة، وهنا نقول "إذا كنت تعتقد بأن العلّم مكلف فلتجرب الجهل"، وعلينا أن نذكر أن نسبة التسرب من المدارس الثانوية بدأت تزداد، وناقوس الخطر يدق. لقد بدأ حال التربية يزداد سوءا من الناحية الأكاديمية. (اليونسيف، ١٩٩٧).

- **المشكلات الاجتماعية:**

بدأت النواحي المادية تسيطر على مناحي الحياة في معظم المجتمعات الإنسانية، وبدأ يظهر التقصير واضحا في الجوانب الوجدانية، ومشاغل الحياة القاسية تفرض نفسها على البيت والمدرسة والمجتمع، وأصبح الكثير من الأبناء وهم طلبة المدارس المراهقون والراشدون، يشعرون بالوحدة، وعدم القدرة على الاتصال والتواصل مع ذويهم وزملائهم، الأمر الذي أدى إلى ضعف الانتماء للبيت والأسرة والمدرسة،

فأصبحوا يعيشون دون أهداف في حياتهم، ولا يحسنون التصرف حيال أنفسهم والآخرين، وهذا لا يعني ضياعا لأولئك المحرومين، وإنما سيبدأون في إساءة معاملة الآخرين، دون إحساس بذنب أو ندم، فلا حوافز لديهم تدفعهم للمشاركة في فعاليات المجتمع وإنجازاته، وما ينتظرهم إلا الضياع الذي أدى إلى الممارسات الخاطئة الكثيرة التي ترتكب ضد الممتلكات وإليك نماذج منها:

* لقدزادت رقعة الجريمة اتساعا منذ الستينيات حتى منتصف عقد الثمانينيات من القرن العشرين، والتي تتمثل في: سرقة البيوت، والسيارات، والتلصص، وإحراق المباني، وأعمال التخريب في الممتلكات العامة والخاصة، وقد تم حصر هذه الجرائم في المدارس، وتبين أنها تستنزف الموارد التعليمية التي ينبغي استخدامها في الإنتاج التربوي، وقد بلغت كلفة إصلاح الخراب في الممتلكات المدرسية أكثر من "٢٠٠ مليون دولار أمريكي" علاوة على هدر الوقت، (Ballantine,1985) ووضعنا العربي ليس أفضل من الحال الأمريكي، وزيارة واحدة إلى إحدى المدارس الحكومية كفيلة أن تعطي انطباعا عن حجم التخريب الحاصل في معظم مدارسنا، وجميعه على حساب إنتاجنا التربوي.

* في السنوات الأخيرة من القرن العشرين ازدادت معدلات الانتحار بين طلاب المدارس بنسبة ٢٥٠٪ بين المراهقين و١٥٠٪ بين الأطفال من الفئة العمرية ٥-١٤ سنة، وتشير البيانات إلى أن "٦٤٠ طالبا ثانويا" أقدموا على جريمة الانتحار في أمريكا؟، كما تزايدت جرائم استخدام السلاح والقتل في المدارس الأمريكية والأوروبية، وقد شهدنا تلك الحوادث على شاشات التلفاز مؤخرا (Michaelsen&Black 1994) .

* على الرغم من تطور المجتمعات الإنسانية فلا تزال الطبقية موجودة بين أبناء المجتمع الواحد، لأنه من الصعب صهر المجتمع في طبقة واحدة، وفي كل مجتمع توجد طبقة شاذة تخرج عن قيم المجتمع وتشريعاته.

لقد كتب "أوتيسليا" في كتابه "الطبقة المتدنية" (إنني قابلت شبانا في الخامسة عشرة من أعمارهم مستعدين لقتل أي شخص دون أن يخالطهم شعور بالندم وهم يعادون رموز السلطة أينما كانت)

كما كتب "سيلبر مان" في كتابه "العدل الإجرامي" ما هو الجديد اليوم؟ إن الناس سوف يقتلون ويشوهون دون سبب أو إحساس بالندم.

.(Cooper,.Pamela &Molly, 1994)

لقد أصبحت ا لمجتمعات الغربية تعاني من هذه الطبقة، ولسنا بعيدين في مجتمعاتنا العربية عن هذه المعاناة، فقد بدأت العولمة بتصدير هذه الممارسات إلينا.

* لا تزال المجتمعات تتوجس خيفة من المجهول، وهي تفقد الثقة في مستقبلها، وأنها ستقف عاجزة في لحظة ما أمام حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما نطمئن إليه في مجتمعاتنا العربية الإسلامية إذا تمسكنا بعقيدتنا، وإعداد أبنائنا لمواجهة المستقبل ونتشئهم تنشئة إسلامية حقيقية.

* لقد بدأت التغيرات تدخل البيوت فانتشرت ظواهر كثيرة تمثلت في مشكلات عائلية كبيرة، ففي المجتمع الأمريكي مثلا: أصبح الاعتماد كبيرا على المرأة العاملة حيث تشكل النساء العاملات أكثر من نصف القوى العاملة، وهن يتقاضين رواتب أقل من الرجال، وأما في مجتمعاتنا العربية فقد دخلت المرأة سوق العمل لتأمين احتياجات البيت، وللمساهمة في تربية الأبناء وتعليمهم، والمحافظة على مستوى المعيشة التي تتصاعد تكاليفها، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قضاء أوقات كبيرة مع الأولاد، ومما يضطرهم إلى قضاء وقت أطول مع رفاقهم، أو مع أنفسهم في عالم مشوش، وهناك أبناء محاصرون فليس لهم رفاق، ومستوى الأسرة متدن اقتصاديا، وثقافيا، واجتماعيا، فهؤلاء الأطفال مكبوتون نفسيا، ويشكل الضغط النفسي والإهمال العائلي مقدمات للانحراف لديهم.

(Cooper,.Pamela & Molly, 1994)

ثالثا: مشكلات المجتمع والتربية العربية:

يشكل النظام التعليمي لأي مجتمع جزءا مهما من نظامه الاجتماعي، لأن التربية مطلب اجتماعي، وهي مهمة اجتماعية تفرضها ثقافة المجتمع، وتطوره وحركاته الاجتماعية المستمرة، وهي دون شك تواجه تحديات وأزمات كثيرة،

يعترف بها الجميع، ولعل من أبرز هذه المشكلات والتحديات تلك التي أفرزتها التقارير التربوية المحلية، ولخصتها تقارير المنظمات والمجالس التربوية العربية ما يأتي:

(١) الاضطرابات التي تشهدها النظم التربوية العربية ؛ نظرا للطفرة المعلوماتية السريعة في العالم الغربي والتي تتطلب من مجتمعاتنا اللحاق بهذه المنجزات -الأمر الذي أدى إلى حدوث الاضطرابات لدى الطالب والمعلم والمدرسة العربية، فبدأت الدول العربية إصلاحات تربوية لقيت القليل من النجاح، وعلى الرغم من الإنجازات الواضحة إلا أنها مازالت عاجزة عن وضع الخطط السليمة لتقديم الحد الكافي من التعليم لأجيالها القادمة.

(٢) احتفاظ المجتمعات العربية بعادات تربوية تؤدي إلى تأخير قدرة هذه المجتمعات على مواكبة الطفرة التربوية السريعة، ومن الأمثلة على ذلك؛ وضع شروط مقيدة لتعليم المرأة، واستمرار وجود ظاهرة الأمية، واستخدام أساليب تدريس عقيمة، وعدم القدرة على التكيف مع الطلب المتزايد على التعليم.

(٣) وجود بعض المؤشرات المزعجة حول تدني القيمة الحقيقية للإنفاق على التعليم، بينما يتضاعف عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم بمستوياته الثلاثة، والمتأمل للبيانات الخاصة بمستويات التعليم الثلاثة في الوطن العربي يلحظ تطورا كميا مطردا، فقد ازداد على سبيل المثال عدد الطلبة الملتحقين بمراحل التعليم الثلاث من (٣١ مليونا) عام ١٩٨٠ إلى ما يقارب (٥٦ مليونا) في عام ١٩٩٥، ويشاهد تباطؤ التحسن في نسب الاستيعاب خلال التسعينيات من القرن الماضي، وعلى الرغم من الإقبال الشديد على التعليم إلا أن ثمة عشرة ملايين من الأطفال غير ملتحقين بالمدرسة (فخرو،٢٠٠١).

(٤) الاتجاهات والميول الاجتماعية المتضاربة نتيجة التيارات العقائدية المختلفة التي بدأت بالظهور مع بدايات القرن الماضي ولا تزال مستمرة حتى بدايات القرن الحالي، مما جعل النظم التربوية العربية في حيرة من أمرها، فبدأت الكفاءة الداخلية للتعليم تتدنى، وعلى الرغم من قلة الدراسات حول تردي نوعية

التعليم إلا أنه يمكننا ضبط الحالات التالية كمؤشرات على تدني التعليم وهي: ارتفاع نسب الرسوب والإعادة الحقيقية، وتدني مستوى التحصيل، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية. إن هذه الأمور أصبحت تلقي ظلالا قاتمة على الإنجاز الكمي للتعليم العربي، مما ينبئ بكارثة تربوية في القرن الحادي والعشرين، قرن تسارع المعارف، والقدرات البشرية المتطورة، وبهذا يمكن التنبؤ بعجز التعليم عن تطوير المجتمعات العربية، إذا استمر الوضع على هذا المنوال.

2

(٥) دخول العديد من البدائل الثقافية للنظم التربوية العربية، وقد طرحت هذه البدائل نفسها بقوة على النظم، وسيطرت على القيم التربوية الموروثة، ووجهت القيم المكتسبة الوجهة التي تريدها، فظهرت القيم المادية، وأصبحت تنذر بشر مستطير نتيجة عدم توازنها وإهمالها البعد الروحي الأخلاقي، فأصبح كيان الأسرة العربية مهددا بالتفسخ، والمعاملات الاجتماعية مهددة بالانهيار، ويمكن القول بأن هزة قوية أصابت المجتمعات العربية، فاربكت المدرسة ونظامها، والمنهاج وأساليب تنفيذه، والطالب وعاداته الدراسية، والمعلم وأساليبه.

(٦) التفاوت بين البيئات العربية من حيث عدد السكان والبيئة الاجتماعية والاقتصادية، مما ينعكس على أوضاع التعليم فيها. **من هنا علينا أن ننطلق من منظور عربي إسلامي لحل المشكلات التربوية في البلدان العربية، مع التسليم بضرورة التميز لبعض الأقطار العربية، وهذا يحقق لنا بنية تربوية جديدة في الوطن العربي، يمكن أن تلحق الأمة بركب القرن الحادي والعشرين.**

(٧) ظهور صور للعزلة الاجتماعية الطوعية والجبرية للوافدين والمقهورين في بعض الدول العربية، سواء أكانوا تحت ظل احتلال أو غيره، بالإضافة إلى هجرة العقول العربية، واستثمار طاقاتها في بلاد الغرب، مما يؤدي إلى تفريغ البلاد العربية من طاقاتها العلمية القادرة على الإنتاج المعرفي نظرا لعدم توافر البيئة الصالحة للعمل.

(٨) معاناة الطفل العربي في عدد من الدول العربية من الاغتراب الثقافي، مما ينعكس على سلوكاته وشخصيته، والاغتراب الثقافي الذي نعنيه رفض الطفل للواقع الثقافي والقيم التي يعززها المجتمع، كي تصبح جزءا من تفكيره وعواطفه وسلوكه.

(٩) انتشار نسبة لا يستهان بها من متعاطي المخدرات والمدخنين، وهم من صغار السن في المدارس، كما ظهرت بعض أنماط من السلوكات التخريبية لدى المراهقين تقوم على إيذاء المعلمين، والمشاحنة معهم.

(١٠) لقد ظهر على بعض النظم التربوية العربية الاستمرار بالتربية التنافسية، والاهتمام بالأفراد على حساب الجماعات، وسلمت هذه النظم بإمكانية تصنيف الطلبة إلى مؤهلين للتربية، ومؤهلين للتدريب على عمل ما أو حرفة معينة، وهؤلاء لا يحق لهم الاستمتاع بالتربية، وهذا ما يشكل خرقا للأعراف الإنسانية لأن جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم مؤهلين لتربية كاملة، وليس للتدريب على حرفة وكفى (أبو حرب، ٢٠٠١)

(١١) التخلف العلمي والتكنولوجي الذي تعاني منه مخرجات النظام التربوي العربي، ومؤسساته التربوية، والتقاعس في ميادين البحث العلمي والتطبيقات التربوية، وعدم تشجيع العلماء والباحثين.

(١٢) الاتجاه السائد بتشجيع الإقليمية المؤسساتية (Institutional Territoriality) بين المؤسسات التربوية المسؤولة عن التخطيط التربوي في البلاد العربية، مما يجعل التنسيق على مستوى الوطن العربي خاضعا للكثير من بيروقراطية المكاتب، والحواجز الإدارية المفتعلة، وهذا ينعكس بالتالي على المجتمعات فتتأثر أيدلوجيتها، وتعمل على تشجيع التنافس والذاتية في التعليم.

(١٣) عدم استغلال قدرات وكفاءات المبدعين والموهوبين من الطلبة وتنمية هذه القدرات وتوجيهها للإفادة منها في مستقبل التربية في الوطن العربي وفي جميع المجالات وإفساح المجال أمامها للإنطلاق.

2

تعقيب

لقد آن الأوان للخروج بالتربية العربية من ماض قاس مؤلم إلى مستقبل مشرق، يعتمد فلسفة تربوية تقوم على احترام كرامة الإنسان، والاهتمام بالجماعة والسلوكات التعاونية، حتى يقبل الأفراد التضحية في سبيل الآخرين، والقيام بواجباتهم عن طيب خاطر، بما يحقق مصالح الجماعة، دون المساس بالعقائد والقيم، لأن دور التربية في القرن القادم سيتوجه إلى تهيئة الأفراد لتحقيق طاقاتهم الداخلية، والسعي إلى دور نافع في المجتمع.

فهل يمكن أن نتبنى المنحى التعاوني في تدريس الناشئة؟

الحاجة التربوية للتعلم التعاوني:

"اثنان أفضل من واحد، لأن عندهم فرصة للعمل معا، إذا سقط أحدهم سيرفعه الآخر، ولكن المشكلة تكمن فيما إذا سقط الفرد ولم يجد أحدا يرفعه...".

(Johnson &Johnson.,2002)

علينا الاعتراف أمام أنفسنا، أولا، وأمام أبنائنا ثانيا، بأن العلاقات الاجتماعية المتوافرة في معظم البيوت والمجتمعات قد أصبحت مختزلة تماما، وقد ازداد عدد المدارس بصورة ملفتة للنظر، وكذلك ازدادت المسؤوليات، وأصبح الاتصال بالمدرسة ليس أمرا سهلا، فالمعلمون مشغولون في الاستعداد لعملهم، وهم يغادرون المدرسة بعد انتهاء الدوام مباشرة، وأساليب التدريس المستخدمة في المدارس تركز على التنافسية، والذاتية، والتعلم الذاتي، كما أن المدرسة تؤكد على عدم تحدث الأطفال مع بعضهم بعضا، وعدم العمل مع بعضهم بعضا، وعدم الاهتمام بما يتعلمه الآخرون، وهناك الكثير من القضايا الخاصة التي تهم المسؤولين عن التربية والتعليم، وتحتاج إلى تفاعل تعاوني مكثف بين الإدارات المدرسية والمعلمين من جهة، وبين المعلمين والطلبة من جهة ثانية، وبين الطلبة أنفسهم من جهة ثالثة، نسوق منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

* رعاية الطلاب المعوقين، حيث أن بعض الطلبة يمتلكون تصورا خاطئا، واتجاهات سلبية عن إعاقات بعض الطلبة.

* الحاجة إلى وضع حد لجنوح الأحداث، الذي أصبح يعرقل سير الحياة في المجتمع؛ لذا نحن بحاجة إلى بناء علاقات إيجابية بين الطلاب ذوي الميول المنحرفة، وأولئك الطلاب الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية بناءة ونظم سلوكية صحيحة.

مع نهاية القرن العشرين وإطلالة الألفية الثالثة بدأت الفروق الفردية تزداد اتساعا، وهناك إقبال شديد من الناشئة أو أولياء أمورهم على الالتحاق بالتعليم، الأمر الذي أدى إلى زيادة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية، فأصبحت مهمة المعلم شاقة ومضنية وهي تحتاج إلى حلول عملية، كما أن الطلبة وبخاصة صغار السن منهم في ضوء تزايد أعداد الطلاب في الصفوف لديهم طاقات هائلة، وعلى المعلم أن يبذل جهداً كبيراً في ضبطها، وجعل الطلبة مستمعين هادئين، وقد انعكس هذا سلبا على واقع مدارسنا. (Kagan,1965) .

ويرى التربويون أن المدارس تستطيع أن تجعل الطلاب يعملون الكثير من الإنجازات العلمية نذكر منها:

- تنمية قدراتهم على استيعاب الحقائق، والمعلومات، والنظريات التي يدرسونها.
- تطوير تفكيرهم الناقد واستخدام استراتيجيات تدريس عالية المستوى.
- تطوير اتجاهاتهم بصورة إيجابية نحو بعض المواد الدراسية مثل: الرياضيات، والعلوم.
- إكسابهم القدرة على استخدام معارفهم ومصادرهم التعليمية في أنشطة تعاونية مع الآخرين.
- إكسابهم قوة الإرادة والصحة النفسية المطلوبة للمشاركة في تنمية المجتمع.

(Michaelsen & Black, 1994)

لقد أكدت الدراسات أهمية التعاون في أثناء عملية التعلم، نظرا للتبادل

المعرفي الذي يحصل بين أفراد المجموعات، في جو من الألفة والمحبة، ولا يختلف اثنان حول جدوى درس يقوم على التعاون بين الطلاب، مقابل درس يقوم على التنافس بينهم . (Slavin,1995)

إن التعلم التعاوني يقوم على مبدأ الأخذ والعطاء، فالطالب يأخذ ما ينقصه من خبرات الآخرين، ويعطي للآخرين خلاصة ما عنده، ويحرص في أثناء تبادل المعلومات على تقديم معلومات ذات قيمة، يعتبرها أفضل ما عنده، لأن هذا سينعكس على أداء المجموعة التي ينتمي إليها.

كما أن التعلم التعاوني يعمل على تحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة في عملية التعلم، ويساعد على التواصل فيما بينهم، وهذا من شأنه أن يجعل للأفراد تأثيرا على بعضهم بعضا، ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيدة، علاوة على أن التعلم التعاوني يتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيره من أساليب التدريس (Slavin,1995)

لقد بدأت المدرسة الحديثة تسعى إلى زيادة التعلم لكل طفل في غرفة التدريس، وكذلك زيادة انتباههم وطاقتهم؛ الأمر الذي استدعى الاهتمام بدراسة النظريات التربوية التي تلائم قاعات التدريس المتباينة، وقد أصبح واضحا أنه ليس كافياً في حالات ضعف الطلبة في قاعات الدرس، أن نطور علاقاتهم الاجتماعية، بل على المعلمين أن يحرصوا على التطوير التربوي والأكاديمي للطلبة، والتعلم التعاوني أحد الخيارات المطروحة لمواجهة هذه الظروف.

إن من أهم مبادئ التعلم التعاوني مبدأ التجميع المتباين، ولن يتحقق هذا إلا بوجود بيئة تعليمية مساعدة، ومشاركين نشطين بشكل متبادل، وقد استعمل التعلم التعاوني على نطاق واسع ضمن التعليم النظامي الحكومي، وفي مدارس التعليم الخاص، وهناك ثلاثة اعتقادات تدور حول أهمية التعلم التعاوني:

(أ) التعلم التعاوني جيد ومفيد لكل الطلبة:

إن التعلم التعاوني يُبنى على عدم التجانس، وهو يدعم التواصل بين الطلبة،

ولا يهتم بمتدني التحصيل منهم فقط، وهو ذو قيمة لجميع الطلبة (الموهوبين، والمتوسطين، المحتاجين إلى المتابعة)، وجميع الطلبة يحتاجون إلى التعلم التعاوني في البيئات المختلفة كي يشعروا بالأمان والكفاية لتحمل أخطار التعليم ومصاعبه، ويرى بعض المربين استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة الموهوبين، فيصبح هؤلاء بمثابة معلمين دائمين في المجموعات، وأحيانا يستاؤون من تعليم متدني التحصيل من الطلاب نظرا لتدني قدراتهم (Matthews,M.(1992)

إن مثل هذا التفكير ينبغي أن يدرس بعناية، وعلينا أن نسأل أنفسنا ماذا سنعلم أطفالنا في المدرسة؟ بعد الاتفاق على الموضوعات الأكاديمية التي سنعلمها، نريدهم أن يكونوا مرتاحين لقبول الاختلافات الفردية، ولديهم مهارات اجتماعية متطورة تمكنهم من التعامل مع الناس، ولا نريد أن نتظاهر بأننا مجتمع متعلم في قاعة الدرس، ومجتمع مختلف خارج قاعات الدرس، **وفي بعض الأحيان ينزعج المعلمون من استخدام تقانة التعلم التعاوني؛ لأنهم لم يفهموا المبادئ الأساسية لهذه التقانة، وعلينا مساعدة المعلمين وتعويدهم على تطبيق التعلم التعاوني بصورة مبدعة** (Sapon-Shevin,M.1991) .

(٢) التعلم التعاوني جزء من الإصلاح الشامل للمدرسة الحديثة:

المعلمون مطالبون اليوم بالإبداعات التربوية التي ينبغي أن تضاف إلى تأهيلهم في أثناء الخدمة مثل: طلاقة اللغة، التفكير المبدع، والتقويم الجيد، وهناك عدد من المعلمين ومديري المدارس يعتبرون هذه الأشياء بدعا تربوية فيهملونها في التعليم، ولا يؤكدون عليها، والتعلم التعاوني يطلب من المتعلمين التمكن من اللغة، كي يتحسن مستواهم في القراءة، ويتذوقوا الأدب، وكتابة القصص، وقد نجح ذلك التجديد في ظل التعلم التعاوني.

كما أن مهارات التفكير الإبداعي لا يمكن التأكد من وجودها عند الطلبة إلا بتأليف وإنتاج المعرفة، وهذا ما يبرز عمل المجموعات التربوية خلال مزاولتها للأنشطة في قاعة الدرس.

الفصل الثاني: بنية التعلم التعاوني
٢

(٣)التعلم التعاوني يسهل تعليم محتوى المنهج الهادف:

هناك نماذج من قاعات الدرس المهيأة للتعلم التعاوني في بعض المدارس، وهي لا تطبق هذا النمط في التعلم، ويدعون أن المنهج لا يتطلب هذه الاستراتيجية من التعليم في غرفة الصف، وهنا ينبغي التأكيد أن محتوى المنهج الهادف يتلاءم مع التعلم التعاوني، لكن المعلمين يلتزمون أحيانا بتطبيق محتوى المنهج كما هو دون تكييف للأحداث والمستجدات التربوية، فيضغطون على الطلبة ويطالبونهم بالتعامل مع المنهج كما يريدون، مما ينفر الطلبة من التعلم، ويبدؤون التفكير بالحيلة في الخلاص منه، لكن التعلم التعاوني يسهل استيعاب المحتوى ويشجع الأطفال على إكمال مهمات التعلم بصورة جيدة.

وهناك بعض الأطفال لديهم ضعف معين في نشاط معين، وفرصة التعاون هي وسيلة لتلافي هذا الضعف، إننا نقوم بفحص المنهج بشكل مبدع في ظل التعلم التعاوني، ونطلق العنان للفكر التربوي بصورة منهجية مبدعة، ليس بحفظ أسماء أعلام وأسماء ولايات عن ظهر قلب، وإنما نمارس مهارات جغرافية عمليا على الخريطة.

إن جميع ما سبق يحفزنا إلى التفكير بعناية بالأسئلة التالية:

- **ما الأشياء المهمة التي ينبغي أن يتعلمها الطلبة ؟**
- **كيف نجعل التعلم وظيفيا ذا معنى لجميع الطلبة ؟**
- **كيف نعالج قلق المعلمين من تنفيذ المنهج في موعده المحدد ؟**

(Sapon-Shevin,M.1991)

إن تصميم التدريس الفعال يؤكد على استخدام الأسلوب الذاتي، والتنافسي، والتعاوني، ولكن بحكمة من المعلمين، وعلينا عدم الاعتماد على الأسلوبين الذاتي والتنافسي وترك الأسلوب التعاوني، لأن الأسلوبين السابقين قد قدما مثالا كانت نتائجه مزعجة على طلبتنا في المدارس، فظهرت معاناتهم النفسية التي تمثلت إما في جنوحهم أو انتحارهم أو رسوبهم أو تأخرهم أو تدني مستوى تحصيلهم، لذا

قام العديد من الباحثين بتطوير برامج لجعل مبادئ التعاون قابلة للتطبيق في التعلم الصفي لمعالجة المشاكل التعليمية الظاهرة: وبعض المشكلات الخفية.

مفهوم التعلم التعاوني:

يشير مصطلح التعلم التعاوني «Cooperative Learning» إلى أسلوب العمل الذي ينظم التفاعل الاجتماعي بين أناس متعاونين من طلبة ومدرسين وإداريين، لأجل زيادة فاعلية التدريس، بحيث ينتج من هذا التفاعل جيل يتسم بالتعاون في مختلف مجالات الحياة.

فالتعلم التعاوني ينشأ بين الطلبة أنفسهم، عندما يجتمعون في حجرة صغيرة أو كبيرة، يتشاركون في تبادل المعلومات فيما بينهم، ويساعدون بعضهم بعضا للوصول إلى درجة من الإتقان، وهناك شكل آخر من التعلم التعاوني ينشأ بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، حيث يتعاون معلمو المادة مع معلمي المواد الأخرى لتلبية حاجات الطلبة المتعددة؛ الأمر الذي يزيد من الكفاية المهنية للمعلمين، وفي ظل هذه الظروف يتبادل المعلمون الزيارات، ويسارع كل منهم لإفادة الآخر بما يتفق معه من مفاهيم وطرائق وتوظيف للتكنولوجيا التعليمية، كما أن هناك تعاونا بين المعلمين والإداريين حيث يشتركون معا في رسم السياسة الداخلية للمدرسة، وتنفيذها على الوجه الأكمل، لذلك تحرص المدارس على إنشاء المجالس المدرسية لإدارة شؤون المدرسة، وباستطاعة لجان المعلمين إدارة شؤون المدارس بصورة فعالة (هاشم،٢٠٠١ وصيداوي،١٩٩٢ و Slavin,1995)

ويحدد "جونسون وجونسون" تعريفا دقيقا للتعلم التعاوني أورداه من خلال الوثيقة المدونة عن مركز التعلم التعاوني في جامعة "مينوسوتا" التي تقول: **إنه علاقة تربوية تنشأ بين مجموعة من الطلبة، تتطلب اعتمادا إيجابيا، ومسؤولية فردية، بحيث يسهم كل فرد في تعليم زملائه مهارات شخصية، مثل: الاتصال الناجح، القيادة، واتخاذ القرار، ومواجهة تضارب القرارات، بأسلوب ترويحي وجها لوجه، وتعمل المجموعة على تحسين أوضاع التعليم**" (Johnson, R.T.&Johnson, D.W., 2000)

ويقرر "كارني (١٩٨٦)" أن الجانب الإيجابي في التعلم التعاوني يكمن في تحقيق أعلى درجات التعاون بين المدرسة والبيت، وهذا أمر معروف ولكن دوره بدأ يضعف نظرا لفقدان التعاون بين البيت والمدرسة (الموسوي، ١٩٩٢).

خلاصة (١)

مما سبق يتضح أن التعلم التعاوني أحد البدائل للتعامل الصفي الجماعي كما أشرنا، ويمكن تطبيقه على جميع الأعمار وجميع المستويات، ولا شك أن عملية جمع عدد كبير من الطلبة وتعليمهم في آن واحد يؤدي إلى اقتصاد في الجهود والنفقات، ولكن هذا يكون على حساب مراعاة الفروق الفردية التي يتم تجاهلها رغم وجودها في الذكاء والميول والاستعدادات والقدرات، ومن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن الطلبة على اختلاف قدراتهم يصبحون أكثر اهتماماً بمهماتهم التعليمية إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها بعضا، كما أن اتجاهاتهم نحو المدرسة والنظام تصبح أكثر إيجابية.

خلاصة (٢)

لذا فالتعلم التعاوني أسلوب حر من أساليب تنظيم التفاعل الاجتماعي داخل الصف أو خارجه؛ بحيث تتحقق العملية التربوية على أكمل وجه، ويتخذ التعلم التعاوني شكل الجلسة الدائرية للطلبة وأسلوب الحوار والنقاش لتحقيق النتاجات التعليمية التعلمية. بحيث يتعلمون معاً دون اتكالية على المعلم. أو على بعض الطلبة، ويمكن القول بأن المرتكزات الأساسية للتعلم التعاوني هي:

١- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء كل مجموعة، والذي يتمثل في النقاش بين أعضاء كل مجموعة.

٢-المحاسبية الذاتية: وهي تعني أن كل فرد مسؤول عن تعلمه للمحتوى.

٣-المهارات الاجتماعية، والتي تعد من الأمور المهمة في عمل المجموعات.

خلاصة (٣)

إن التدريس بأسلوب التعلم التعاوني يختلف عن التدريس الزمري،الذي يتم في وضع الطلبة على شكل مجموعات متجانسة في تحصيلها الأكاديمي أو مختلفة نوعا ما، ولا يتحمل الفرد فيها أدنى مسؤولية،، فالفرد مسئول عن نفسه فقط، في عملية يحكمها قائد واحد، إضافة إلى أن المهارات الاجتماعية بين الطلبة في التدريس الزمري غير موجودة، كما أن عملية التقويم للمجموعات تتم بصورة مختلفة، حيث يتولاها المعلم، بدلا من أن تقوم المجموعة نفسها بتقويم أفرادها. كما يختلف التعلم التعاوني عن التعلم الفردي حيث إن الأخير لا تتوافر فيه مسألة التفاعل الإيجابي المتبادل، كما تنعدم فيه مسألة التواصل الاجتماعي. (أبو زيد ، ١٩٨٦).

إن التعلم التعاوني يبدو بسيطا، غير أن الكثيرين ممن يطبقونه يهملون جوهره، فهناك فرق شاسع بين تقسيم الطلبة إلى مجموعات ليتعلموا، وبين تصميم التعلم التعاوني، فليس التعاون أن يجلس الطلبة جنبا إلى جنب ويتحدثون مع زملائهم، كما لو كانوا يؤدون واجباتهم الدراسية، ويساعدون البطيئين في الأداء، وليس التعلم التعاوني أن يكتب أحد أفراد المجموعة تقريرا ويوقع الآخرون عليه، إن التعلم التعاوني أعم وأشمل من هذا كله، وسوف نتحدث لاحقا عن العناصر الرئيسة لهذا التعلم.

فالطلاب الذين يتعلمون بأسلوب التعلم التعاوني تصمم دروسهم بحيث يعملون مع بعضهم بعضا لإنجاز هدف تعليمي مشترك، حيث يقسمون إلى مجموعات صغيرة ذات مستويات متنوعة، تراعي الفروق الفردية بينهم، ويوجهون لدراسة مواد مقررة، بحيث يتأكدون أن جميع زملائهم في المجموعة قد أتموا التعلم من خلال الفحص العشوائي لأوراق المجموعة أو تقاريرها، والتأكد من المحاسبية الذاتية باستخدام التقويم محكي المرجع، كما يمكن ملاحظة التفاعل الإيجابي المتبادل، والمهارات الاجتماعية بين الأعضاء.

عناصر التعلم التعاوني:

مقدمــــة:

تعالت الأصوات مطالبة برفض المناهج وطرق التدريس الكلاسيكية، التي تعتمد المحاضرة، والحفظ، والتلقين، والتسميع، نظرا لأن هذه المناهج والطرق لا تتماشى وتطورات الحياة، لذا ظهرت المناهج التكاملية، وأساليب التدريس التي تعمل على ربط المعرفة الإنسانية بالبيئة المحلية.

كما شاع في أواخر القرن العشرين بعض أنماط من التدريس تعتمد على النشاط الإيجابي للمتعلم، وهذا لا يهمل تفريد التعليم، ولكنه لا يؤكد على الفروق الفردية بين الطلبة التي بدأت تزداد اتساعا، وتفرض نفسها على المعلمين في مواقف التعلم، وقد عملت هذه الأساليب على تعزيز النشاط الإيجابي الذي يقوم به المتعلم أو مجموعة المتعلمين، وتوجيه المتعلمين إلى المشكلات العملية القائمة في ميادين الحياة، لكن النموذج الرئيس في التدريس الذي شاع في الولايات المتحدة هو النموذج الذي يعتمد على إثارة النواحي الاجتماعية التعاونية بين الطلبة، وسمي استراتيجية المشروع الجماعي، وقد شكلت هذه الاستراتيجية مفتاحا لدراسة البيئة الخارجية بعلاقاتها المختلفة، كما ظهرت طريقة التعبير الحر المعروفة بطريقة" فرينيه" وانتشرت في فرنسا، ويتعلم الطلبة بموجب هذه الطريقة أصول المشاركة، والحكم الذاتي، من خلال ديناميكية الجماعات المدرسية (Johnson & Johnson,1984)

إن هذه الطرائق التي شاعت في الغرب هدفت إلى التأكيد على أهمية التعاون، والعمل المشترك الذي يجب أن يسود الجو المدرسي، باعتباره من ضرورات الحياة الاجتماعية الديمقراطية.

وتنشأ منذ بداية دخول الأطفال إلى المدارس في بداية حياتهم الدراسية أزمة يتحدد في ضوئها اتجاهات الأطفال نحو المدرسة مستقبلا، وتؤثر بالتالي في شخصياتهم ، فهم يعانون من التكيف مع المدرسة وقوانينها والرفاق وعلاقاتهم،

والمعلمين وأساليبهم، وتنعكس هذه الأزمة على الطباع والسلوك لدى الأطفال، وهنا نشير إلى نظرية قديمة وهي "نظرية التنبؤ بتحقيق الذات" والتي أصبحت مدار بحث من قبل التربويين والباحثين لمدة ستين عاما، وقد كتب "توما" حول نظرية التنبؤ بتحقيق الذات مؤكدا أن وصف طالب ما بأنه غبي أو ذكي ليس ذا قيمة، لكن هذا الوصف يصبح ملازما لجميع السلوكات التي يقوم بها، وستكون هناك أحكام وتنبؤات مسبقة على سلوكات الطلبة، لأننا سبق أن وصفناهم بوصف ليس له قيمة، وأصبحنا نتعامل مع أولئك الطلبة بناء على تصور مسبق، على الرغم من أنهم يبذلون جهودا كبيرة ليعدلوا من النظرة إليهم.

إننا نطالب الأطفال بالتكيف مع وجود المعلم، وكذلك مع وجود الأطفال الآخرين، وهذا ما يعرف "بالزمرة الاجتماعية" فالمعلم لا يشبه أمه أو أباه، فهو أقل حنوا وعطفا عليه، وأشد صرامة، إنه يجسد السلطة التي تسود حياة الزمرة، لأنها سلطة المجتمع كله بما فيها من القسر والضغط، ونتيجة لذلك يستقر الطفل اجتماعيا محترما أوامر المعلم، ومنظومة القيم التي يطلبها المجتمع وتجسدها الزمرة.

من هنا تصبح الحاجة ماسة للتدريس ضمن إطار الزمر ويلخص "كوزينيه" هذه الفكرة بقوله: يجتمع الأطفال زمراً تضم كل زمرة خمسة أو ستة منهم، وتختار كل زمرة العمل الذي تريد أن تنجزه، وينفذ العمل بمشاركة جميع أفراد الزمرة، فيقدم كل فرد معلوماته ويسهم في العمل المشترك، والدافع الذي يغذي مشاركتهم هو اللذة التي يجدها كل واحد منهم حين يشعر أنه كان مشاركا جيدا، وأنه وضع بصماته في النتيجة النهائية المشتركة، فلا أنانية ولا كبرياء، وكل يعمل أفضل ما يستطيع، ويرى أن عمله الخاص يشكل لبنة صغيرة في البناء الكلي المتكامل.

ويترك "كوزنيه" للزمر حرية العمل والاستقلال التام، وكذلك حرية اختيار رئيسهم وتحديد أسلوب عملهم. (Johnson & Johnson,1984)

لقد حلل بياجيه القيمة التربوية للعمل ضمن فريق، وهو يتفق مع أنصار هذا

التوجه، مشيرا إلى أهمية الجهد الجماعي والفردي في التعلم، فالتعاون يصقل الشخصية ، ويقلل من تمركزها حول ذاتها، والقسر يحول دون تفتح الشخصية، ويقوي نزعة التمركز حول الذات، هكذا يتبين أن التعاون والشخصية يسيران جنبا إلى جنب، كما يسير التمركز حول الذات إلى جانب القسر، ومن مزايا التعاون أنه يحل مكان سلطة المعلم، التي هي خارجة عن نفس الطفل، كما أن سلطة الراشد لا تكفي لتربية الفكر تربية صحيحة، نظرا لغياب عنصر المناقشة والمشاركة.

(Johnson & Johnson,1984)

2

الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني :

لقد ظهرت إسهامات وآراء كثيرة للتربويين حول التعلم التعاوني، ولمزيد من التوضيح ينبغي الحديث عن العناصر المكونة لهذا الأسلوب المهم في التدريس، أو بعبارة أدق الشروط الواجب توافرها حتى يصبح التعلم تعاونيا.

هناك خمسة عناصر، أو شروط رئيسة ينبغي توافرها في تعليم المجموعات الطلابية ليصبح التعلم تعاونيا هي :

أولا: الاعتماد الإيجابي المتبادل: (Perceived Positive Interdependence)

المبدأ الرئيس الذي يسير عليه التعلم التعاوني يتحقق من خلال العبارة التالية :

"يجب أن نسبح معا كي ننجو من الغرق" "Sink Or Swim Together"

ويعني هذا وجود قدرة إيجابية ذاتية نابعة من داخل المتعلم، ويمكن تحقيق هذا العنصر عبر الأهداف الموجودة عند المتعلم والتي يمكن أن يتبادلها مع الآخرين، ويسمى هذا العنصر الاعتماد المتبادل للأهداف، وعند تقسيم العمل إلى مهام بين أفراد المجموعة التعاونية بحيث يتولى كل عضو تنفيذ مهمة تتناسب وقدراته وإمكاناته، ويُسمي ذلك الاعتماد الإيجابي المتبادل، كما يتم تقسيم المادة العلمية بين أفراد المجموعة المتعاونة، مع تحديد مصادر الحصول على المعلومات لكل فرد،

وهذا ما يسمى بالاعتمادية الداخلية للمصادر، ولكي يتحقق التعاون ينبغي على الطلبة أن يعتمدوا داخليا في أهدافهم ومهامهم، ومصادرهم على ذواتهم أولا، ثم على الأعضاء الآخرين في المجموعة التعليمية.

وبمعنى أكثر وضوحا يمكن القول: إن أهداف الأعضاء في المجموعة المتعاونة متداخلة فيما بينها، ويسمح لكل فرد بالوصول إلى أهداف الآخرين، ومساعدته على تحقيقها، وهذا عكس ما يحصل في التعلم التنافسي، حيث يمنع دخول أي فرد إلى منطقة أهداف الفرد الآخر، والتقاطع معها، نظرا لأن الأهداف متضاربة فيما بينها، وكلما كانت أهداف المجموعة التعاونية في ظل التعلم التعاوني متشابهة تحققت الاعتمادية الإيجابية بين الأفراد، فتسمى الأهداف في هذه الحالة "الأهداف الجماعية للمجموعة" وكلما كان الهدف الجماعي شديد الجاذبية، كان مقبولا من جميع الأعضاء فتصبح لديه اعتمادية داخلية قوية.

ويمكن القول: إنه كلما زاد تشابه الأهداف الفردية في الأوضاع التعاونية، أصبح الاعتماد الداخلي الإيجابي أكثر قوة، ونادرا ما نشاهد داخل المجموعة التعاونية أفرادا منتظرين سلبيين، وإنما يعملون لتحقيق إنجاز ما.

وعلى الطلبة أن يدركوا في ظل التفاعل المتبادل أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بحيث لا يمكن أن يحققوا نجاحا ما. إذا لم ينجح معهم أقرانهم، ومن هنا يتم تنسيق الجهود لإكمال المهمات التي عهدت إليهم.

لا شك أن توزيع المهام الدراسية في الأوضاع التعاونية والتنافسية من أصعب الأمور، وعند توزيع المهام على المجموعات التعاونية فإننا نوزع المهام بين المجموعات بصورة متماثلة، وتبدأ المجموعات بالعمل بنشاط متصاعد فيما بينها، وربما تتحقق نتائج متطابقة للمهام الدراسية.

إن التفاعل المتبادل ينطلق من أن جهد الفرد في المجموعة مطلوب ولا يمكن التفريط به، وهو لازم لتحقيق النجاح للمجموعة، ولا يجوز أن يكون هناك ركاب لا يدفعون أجرة، كما أن لكل فرد مساهماته التي يقدمها من مصادره ومهماته ومسؤولياته التي تعطيها الجماعة له.

بناء على نظرية ديناميكية المجموعة هناك ثلاث متطلبات توجه مهارات الأفراد في ظل التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، وهي:

* **متطلبات النشاط: وهي مشتقة من توزيع المهام الخاصة بالمادة الدراسية.**
* **متطلبات الدور: وتمثل أنماط العلاقات الاجتماعية المطلوبة لتأدية المهمة الدراسية.**
* **متطلبات الدور الجماعي: وهو مشتق من الحاجة الداخلية للمجموعة لضمان تأدية المهمة الدراسية على أكمل وجه.**

2

وخلاصة القول: هناك مسؤوليتان على عاتق الطلبة هما:

* تعلم المادة المخصصة.
* مساعدة كل عضو على تعلم المادة المخصصة.

ولو نظرنا إلى هاتين المسؤوليتين لوجدنا أنهما تؤكدان على المسؤولية الثنائية، إي لا يستطيع أحد أن يعمل بمفرده، ما لم تعمل المجموعة معه، وكذلك العكس، وهذا يعني تنسيق جهود الأفراد لإكمال المهمة التعليمية. ولا شك أن الاعتماد الإيجابي المتبادل يفيد الأعضاء،؛ لأنهم سيحققون أقصى تعلم ممكن، علاوة على توفير المصادر، والدعم، والتشجيع المتبادل، والاحتفال بالنجاح جماعيا، وعلينا أن لا ننسى أن كل جهود الأعضاء مطلوبة، فلا يمكن أن يكون هناك ركاب أحرار، بل عليهم المساهمة في العمل المتبادل.

وهناك أسلوبان لتنظيم الاعتماد الإيجابي في المجموعة، هما:

١- التأكيد على هدف المجموعة، وإشعار الأفراد بأن عليهم أن يبلغوا الهدف، وجميع الأعضاء متحدون حول هدف مشترك، لذلك نحن نسبح معا، ونهتم ببعضنا بعضا.

٢- التعزيز الإيجابي، بحيث يستلم كل عضو في المجموعة نفس الجائزة التي يستلمها زميله، عندما تحقق المجموعة أهدافها.

بناء على التوضيح السابق للاعتماد الإيجابي المتبادل ينبغي توضيح أنماطه،

لأن المواقف التعلمية التعاونية تتطلب أنماطا من التفاعل كي يكون تفاعلا ناجحا، لذا حدد المختصون خمسة أنماط للاعتماد الإيجابي المتبادل، وهي :

(١) الجهد المشترك :

ويمثل الحد الأدنى من الاعتماد الإيجابي، وهو ما يعرف بالاعتماد الداخلي القريب من الصفر، ويقول "البورت" عند حدوث الحد الأدنى من التفاعل الداخلي المتبادل في الفعل المشترك، يبدأ المتعلمون بالانتباه لأصوات الآخرين فقط، وأيدته في ذلك "ايمي ببتون، ١٩٧٢" .

(٢) التعاون :

ويمثل الحد الأدنى من الاعتماد الإيجابي المتبادل، ويتشابه تقريبا مع الفعل المشترك، إلا أنه يختلف عنه في درجة الارتباط الإيجابي بالهدف.

مثال (1):

"طلب معلم إلى التلاميذ أن يرسموا صورة ما من بنات أفكارهم، كل على حده وهم يجلسون على مقاعدهم، إن التشابه في المهمة الدراسية والحالة هذه منخفض نوعا ما، نظرا لأن كل تلميذ سيقوم برسم ما يرغب فيه، فلا توجد أهداف فردية مشتركة بين التلاميذ، ولكل تلميذ أهدافه الخاصة، كما لا توجد أهداف عامة قوية مشتركة، هناك بعض التشابه في الهدف من حيث أن جميع التلاميذ راغبون في الانتباه لرسومات زملائهم. ماذا نشاهد بعد التكليف بالمهمة الدراسية؟ يبدأ التلاميذ بالنظر خلسة إلى رسومات زملائهم في المقاعد المجاورة، وهذا ما نسميه الانتباه من أجل المقارنة، أي أن التلميذ ينظر إلى عمل زميله ليقارنه بعمله، وتزداد المقارنة حدة بين التلاميذ عندما نسمع بعض الكلمات البريئة منهم "عملي أفضل من عملك" أي إن التلميذ بدأ بعملية التقويم حيث أصدر حكما على عمله وعمل زميله، وأحيانا يرفض الأطفال الإفصاح عما يقومون به من أعمال فيلجأون إلى إخفاء ورقتهم عن زملائهم لمنعهم من الغش. إن هذا العمل خطر جدا، حيث يشعر التلاميذ أن الأهداف فيما بينهم متشابهة،

والمهمة الدراسية متشابهة، عندها ستبدأ الرسومات في التشابه شكلا ومضمونا، وهنا يصبح الفعل المشترك تنافسيا وليس تعاونيا.

مثال (2):

"طلب معلم إلى الأطفال أن يرسموا مشهدا من المشاهد الموجودة في المدرسة، وأخبرهم أنهم سيقومون بتقديم هذه الرسومات هدية إلى مدير المدرسة بعد الانتهاء منها، واقترح أن تدمج الأوراق مع بعضها بعضا على هيئة ألبوم وتقدم إلى مدير المدرسة، لقد كان رد الأطفال حماسيا لأن الجو العام في الصف أصبح مختلفا، حيث ستبدأ الاتصالات بين الأطفال، وسيقوم كل طفل بإخبار زميله عما سيعمله، مما يعني التقليل من تضارب الأهداف، وربما يساعد الأطفال بعضهم بعضا لإنجاز مهماتهم الدراسية، وهذا ما يعني زيادة التفاعل الإيجابي المتبادل وصولا إلى تطابق الأهداف، وبناء عليه ينشأ وضع تعاوني بين الأطفال.

(٣) التحييد التنافسي:

يتطلب هذا النمط استبعاد المنافسة في التعلم، وهذا عنصر مهم جدا في التعلم التعاوني، حيث يوجد تضارب في الأهداف لكن متطلبات المهمة تقتضي تفاعلا تبادليا، كما في لعبتي الشطرنج أو التنس.

مثال:

"طلب أحد المعلمين إلى الطلاب المشاركة في المناقشات التي تدور داخل غرفة الصف، وسيحصلون على علامات بناء على فاعلية مشاركتهم بالمقارنة مع مشاركة زملائهم. وهنا ستظهر مشاركات الجميع وسيقوم عدد من الطلبة بتكرار محاولاتهم للتقليل من قيمة أفكار الآخرين، والارتقاء بأفكارهم، نلاحظ هنا أن التفاعل الإيجابي المتبادل قوي جدا للمهمة الدراسية، وتتطلب تفاعلا إيجابيا، إلا أن مصدر العلاقات الداخلية السلبية يفرض على الموقف التعليمي تضاربا في الأهداف النهائية.

وتقول "إيمي ببتون" مثالا حيث تقول: ماذا لو شارك المعلم طلابه بإيجابية،

وبدأ يبادلهم المعلومات في أثناء استماعه لآرائهم؛ حقا إن الطلبة يعملون تحت ظروف تضارب الأهداف، لكن التوقعات المتعارضة التي يسمعونها من المعلم تزيدهم إثارة، وبهذا تتوجه إجاباتهم وأسئلتهم إلى المعلم، ويهملون زملاءهم، وبهذا نقول: لقد تم تحييد التنافس.

(٤) التعاون المتناسق:

ويُعد استكمالا للتحييد التنافسي، إلا أنه يتطلب درجة أعلى من التفاعل الإيجابي المتبادل للمهمة الدراسية، ويوجد هذا النمط أينما وجد طالبان أو أكثر يساعدان بعضهما في التبادل من أجل الوصول إلى أهدافهما الفردية، وفي هذه الحالة لا يوجد هدف مشترك بين أفراد المجموعة، بل أهداف فردية ربما تكون مختلفة أو متداخلة، وهذا ما ينطبق على المثل الشعبي القائل" أهرش ظهري أهرش لك ظهرك" والعامل المشترك هنا هو المهمة الدراسية وليس الأهداف، وهذه الحالة تحصل في مدارسنا وبين طلابنا عندما نلاحظ أن بعض الطلبة يقومون بحل الوظائف لزملائهم، أو رسم خريطة لهم والأمثلة كثيرة.

(٥) التعاون المرتبط بالدور:

يتميز هذا النمط عن النمطين السابقين في درجة التعقيد، ويعتمد على التعاون في المهمة الدراسية والأهداف، حيث يعمل كل الأعضاء للوصول إلى هدف شامل، وتستغل المجموعة المتعاونة حركة كل عضو فيها باتجاه تحقيق الأهداف، والتركيز على التفاعل الإيجابي المتبادل، ويصبح لدى الأفراد القدرة والإرادة للقيام بالدور المناط بكل منهم، وللتسهيل يقوم المعلمون بتوزيع المهام الدراسية والأدوار على الطلبة في المجموعة في آن واحد، وأما الوضع الأنسب فهو تحديد هدف للمجموعة والطلب إليهم تقسيم الأدوار فيما بينهم. لقد تحدث "سلافن" عن أسس الحوافز التعاونية والتي تهتم بتقديم المكافآت على العملين الفردي والجماعي داخل المجموعة، وصحح بذلك نظرية "دويتش" في التعزيز التي تنادي بتقديم التعزيز للمجموعة فقط.

لقد أجريت العديد من الدراسات حول الاعتماد الإيجابي المتبادل، قام بها: هوج، وكاسويل سنة ١٩٨٨ وحتى سنة ١٩٩٣ وجميعها أكدت أنه يعطي المفاهيم بعدا مناسبا، ويسهم في زيادة الإنتاج والإنجاز للمجموعة.

(Johnson&Johnson,2000)

2

ثانيا: التفاعل وجها لوجه: (Face- To- Face Interaction)

ويعني التفاعل وجها لوجه بين الطلاب في المجموعة، ويعتمد على التبادل اللفظي والتفاعل بين أفراد المجموعة ، وهذا يعزز التفاعل الإيجابي المتبادل المؤثر في التعلم، كما يعزز الطلبة بعضهم بعضا، وعلينا إتاحة الفرص للطلبة للمساهمة في نجاح بعضهم، بالدعم والتشجيع لكل عضو في المجموعة، ولا شك أن هذا التشجيع يترك آثارا إيجابية يمكن إيجازها بما يلي:

١- هناك أنشطة معرفية بين الأفراد تحدث عندما يقوم الطلبة بتوضيح ما يجب توضيحه لزملائهم بغية التوصل إلى الإيجابيات الخاصة بالتعيينات، الأمر الذي يتطلب توضيحا شفويا لكيفية حل مشكلة ما، ومناقشة طبيعة المفاهيم التي تم تعلمها، ونقل المعرفة الموجودة عند كل فرد لأقرانه، وربط التعلم الحالي بالتعلم السابق.

٢- إن التفاعل بالتقابل مع الزملاء يعطي فرصة لمؤثرات إيجابية، وظهور أنماط اجتماعية مثل: تقديم العون والمساعدة، والشعور بالمسؤولية نحو الآخرين، والتأثير في أفكارهم واستنتاجاتهم الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، وهذا لا يمكن حصوله دون التفاعل المباشر مع الزملاء.

٣- إن الاستجابات التي تحدث نتيجة التقابل المباشر سواء أكانت لفظية أم غير لفظية، تقدم تغذية راجعة لأداء كل عضو من أعضاء المجموعة.

٤- يوفر التفاعل المباشر أسلوبا لحفز أعضاء المجموعة كي يتكلموا، ويتعلموا.

٥- إن التفاعل المباشر يولد علاقات تقوم على الالتزام بين أفراد المجموعة.

هناك عدد من الطلبة الموهوبين، وعلى الرغم من أنهم مبدعون إلا أنهم لا يستطيعون تنفيذ ما يطلب إليهم وحدهم، بل عليهم أن يتلقوا مساعدة من الآخرين، كي يتمكنوا من حل المشكلات، مما يقلل من مستوى الإثارة، والقلق، والإجهاد لديهم.

(Johnson&Johnson, 2000)

ثالثاً: المسؤولية الذاتية: (Personal Responsibility)

"الأطفال الذين يعملون اليوم معا سيعملون وحدهم في الغد"

هناك قول شائع "إذا أنت لم تعمل، فلن تأكل"

وتهدف المسؤولية الذاتية إلى رفع مستوى الإنجاز عند الطالب من أجل استيعاب أفضل للمادة الدراسية. وتحديد مستوى الاستيعاب لكل فرد في المجموعة أمر ضروري للعمل التعاوني، كي يقدم الطلاب الدعم والمساعدة لبعضهم بعضا في ضوء احتياجاتهم، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بتقويم أداء كل طالب، وهنا ينبغي أن تعرف المجموعة الفرد الذي يحتاج إلى الدعم من بين أعضائها، كما أنه لا يجوز الاعتماد على جهود الآخرين دون الاعتماد على الجهد الشخصي للفرد في المجموعة، وكي تتحقق المسؤولية الشخصية بجانب المسؤولية الجماعية ينبغي مراعاة ما يلي:

* تقويم مقدار الجهد الذي يسهم به كل عضو في عمل المجموعة.
* تزويد الأعضاء في المجموعات بالتغذية الراجعة.
* تجنب المبالغة من قبل الأعضاء.
* تحمل كل عضو مسؤولية النتيجة النهائية.

ينبغي على كل شخص في داخل المجموعة أن يعمل، وعلى أعضاء المجموعة أن يعرفوا أنهم لن يستطيعوا العمل منفردين، ومن الصعب تمييز عمل الأفراد ومساهماتهم من عمل المجموعة، والأعضاء مسؤولون عن العمل النهائي للمجموعة، وهناك أشخاص لا يعملون داخل الجماعة وهذا ما يسميه المختصون بظاهرة التسكع الاجتماعي .(Social Loafing)

2

إن غرض التعلم التعاوني هو جعل الفرد قويا، والمسؤولية الفردية هي مفتاح القوة، ولكي نحافظ على المسؤولية الفردية علينا المحافظة على ما يلي:

(١) إبقاء حجم المجموعة صغيرا.
(٢) تقديم اختبار فردي لكل طالب على حده.
(٣) فحص الطلبة شفويا.
(٤) مراقبة عمل المجموعة مع ملاحظة تفاعل الفرد داخلها، وتسجيل المساهمات التي قام بها.
(٥) تنشيط دور المدقق في المجموعة بحيث يقوم بتسجيل مساهمات الأعضاء وأجوبتهم. (Johnson,D.W..&Johnson,R.T. ,1991)

علينا أن ننتبه أنه عندما يصعب تحديد إسهامات كل فرد في المجموعة، فإن الأعضاء سيميلون إلى التخاذل وعدم العمل.

رابعا: المهارات الخاصة بالأشخاص ومهارات المجموعات الصغيرة:

(Interpersonal And Small -Group Skills)

"سأدفع من قدرتي أكثر من أية قدرة أخرى تحت الشمس".

وهذا يتطلب من كل طالب في المجموعة أن يمتلك مهارات اجتماعية كشرط للانضمام للمجموعة، والطلاب الذين لا يمتلكون مهارات اجتماعية لن يكونوا ناجحين في المجموعة، وينبغي تدريب الطلاب مسبقا على بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون، ودفعهم لاستخدامها، بعد إعطائهم الوقت الكافي لتوظيف مهاراتهم الاجتماعية، وبهذا تبقى علاقات العمل داخل المجموعة متفاعلة متبادلة. وكي يحقق الطلبة أهدافهم المتبادلة في المجموعة عليهم أن:

* **يثقوا ببعضهم بعضا.**
* **يتواصلوا بوضوح دون غموض.**
* **يقبلوا على العمل ويدعم بعضهم بعضا.**
* **يحلوا مشكلاتهم الداخلية بطرق إيجابية بناءة**

* يتعارفوا ويأتمن أحدهم الآخر.

وأحيانا يتم وضع الطلبة الذين ليس لديهم مهارات اجتماعية في مجموعة واحدة، ونخبرهم أن عليهم أن يتعاونوا في إطار المجموعة، حيث إن هذا العمل سيجبرهم على التعاون، وتصبح المجموعة منتجة، وهناك حكمة تقول "إن المهارات الاجتماعية هي المفتاح لزيادة إنتاج الجماعة" والطلبة والمعلمون الماهرون اجتماعيا يشدون الانتباه في التعليم (Johnson,R.T.&Johnson,D.W,1991) .

وبالتالي يمكن القول أن مهارات العلاقات بين الأشخاص ومهارات المجموعات الصغيرة، تكون الرابطة الأساسية بين الطلبة، إذا ما أريد لعملهم النجاح، كما أن عليهم التغلب على التوتر الذي قد يسبب الإجهاد للمجموعات الصغيرة.

خامسا : المعالجة الجماعية : (Group Processing)

«نحن نعتني ببعضنا، ونشارك بقدرتنا مع المجموعة، ولا أحد يشعر بالوحدة والعزلة».

يتحدث أعضاء المجموعة عند مناقشة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف، ومدى محافظتهم على علاقات عمل إيجابية فعالة، ويستند عمل المجموعة على الأسس التالية:

* تحديد أعمال الأفراد التي ساعدت في العمل، والأعمال التي لم تساعد في الإنجاز.
* إصدار قرارات حول الأعمال التي ينبغي الاستمرار بها، وما الأعمال التي ينبغي استبدالها.

ويمكن القول: إن هدف المعالجة الجمعية يتلخص في :تحسين فاعلية الأعضاء، لأن مثل هذا العمل يساعد على:

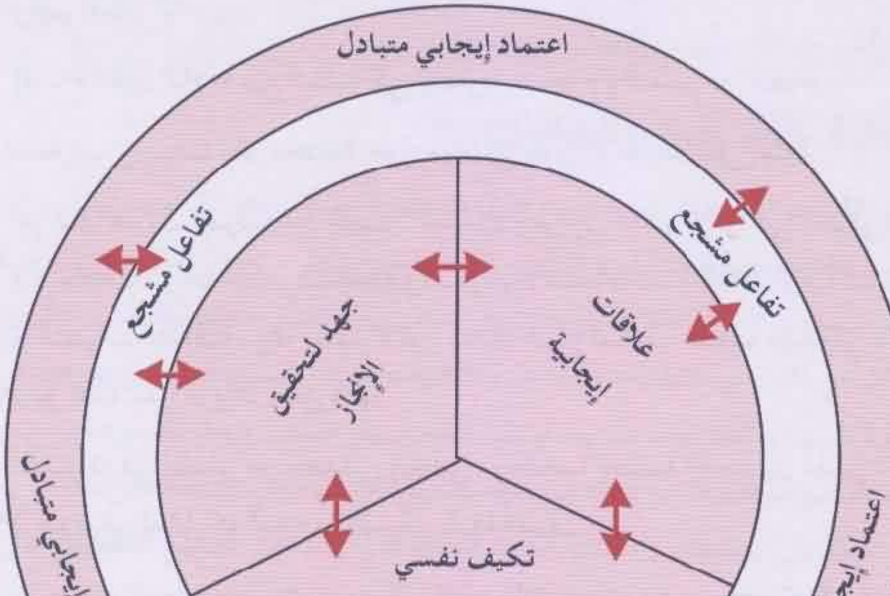
* تمكن مجموعات التعلم من المحافظة على علاقات اجتماعية جيدة
* تسهيل مهارات التعاون.
* الحصول على تغذية راجعة للأعضاء حول مشاركا تهم.

* الارتقاء بتفكير الطلبة إلى ما وراء المعرفة.
* توفير الفرصة لاحتفال المجموعة بنجاحها، وتعزيز السلوك الإيجابي لأعضائها.

(Johnson,R.T.&Johnson,D.W,1991)

علاوة على معالجة عمل المجموعة الصغيرة، ينبغي على المعلم أن يهتم بشكل دوري بمعالجة الصف بصورة متكاملة، حيث يلاحظ المعلم عمل المجموعات، ويحل مشاكلهم، ويعطيهم الردود المناسبة، ويعزز العمل الجيد للمجموعة. والشكل رقم (٣) يوضح مخرجات التعاون في العمل التعاوني.

2



شكل رقم (٣) مخرجات التعاون

ماذا نستفيد من التعلم التعاوني في الموقف الصفي؟

إن الموقف التعليمي داخل غرفة الصف غني بالأحداث والإثارة، والصف المتعاون يوفر جوا تعليميا يساعد على التعلم، وكثير من المعلمين يميلون إلى تدريس صف بعينه أفضل من الصفوف الأخرى، نظرا لتوافر التعاون بين طلابه، ويمكن سرد بعض الفوائد التي تعود على المواقف التعليمية داخل غرفة الصف، نتيجة تطبيق أسلوب التعلم التعاوني، وهي:

* تبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر، والسماح بشرح وتوضيح المواقف، وفهم أفكار الآخرين.
* إفساح المجال أمام جميع الطلبة كي يشعروا بالنجاح والتعبير عن المشاعر.
* استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.
* مراعاة الفروق الفردية من حيث: العمر، ومراحل النمو الإدراكي المعرفي، والاتجاهات، والحاجات والدافعية والقدرة والاهتمامات، والأنماط الإدراكية، والخلفيات الثقافية، ومما يجدر ذكره هنا أن اتباع أسلوب التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفروق وإنما يقلل منها.
* المشاركة في إيجاد جو وجداني إيجابي، وبخاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام زملائهم في غرفة الصف.
* مساعدة المتعلمين إلى الوصول إلى تعلم هادف وذي معنى، حيث يثيرون الأسئلة، ويناقشون الأفكار، ويستفيدون من أخطائهم، ويتقنون فن الإصغاء، والاستماع إلى النقد البناء، وإعداد التقارير.
* تطوير مهارات التعاون، والمهارات الاجتماعية الأخرى، مما يهيئ للطلبة العمل في أطر تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية.
* عدم التردد في قيام الطالب بطلب المساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليها.

2

* تغيير أسلوب التدريس من جو متوتر إلى جو متجدد مرح متفاعل.
* تسهيل وظيفة المعلم ومساعدته على قضاء وقت أقل في الأمور الإدارية، وإعطاء وقت أكبر للتدريس.
* تطوير مهارات الاتصال، والقيادة، والمناقشة لدى الطلبة.
* استخدام التفكير المنطقي في أثناء مناقشات الطلبة، إذ يطلب إليهم إقناع بعضهم بعضا.
* يصبح المتعلمون على دراية تامة بأدب وأساليب الحديث، والاستماع، والشرح، والتفسير، والتفكير مع الذات والآخر.

طرق تنفيذ التعلم التعاوني:

إن القاسم المشترك بين جميع طرق التعلم التعاوني هو تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة للتعلم، تتكون كل مجموعة من "٢-٤" طلاب في المرحلة الابتدائية، و"٤-٦" طلاب في المراحل الأخرى، وتضم عادة خليطا من البنين والبنات في المدارس المختلطة، وأجناس وخلفيات عرقية يمثلون نسبة تواجدهم في الصف تقريبا، كما تختلف مستويات التحصيل للطلبة داخل المجموعة، حيث تضم المجموعة عددا من مرتفعي التحصيل، ومتوسطي التحصيل، وآخرين يحتاجون إلى متابعة، ويمكننا تحديد الطرق التي يتم بها التعلم التعاوني على النحو التالي:

1- التعلم الطلابي الفريقي: Students Team Learning

يقصد بالتعلم الفريقي ذلك النشاط الجماعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد والجماعة معا، بقصد الوصول إلى غاية واحدة، وبعبارة أخرى يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة، بحيث يعمل كل فرد فيها على تحقيق أهداف مرسومة، ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها. يقول موري "Mory": «إذا كان التعلم الفردي يعمل على نمو شخصية المتعلم، بتثقيف قدراته

الخاصة وإشباع الأنا عنده، فإن التعلم الفريقي يصحح الأخطاء الاجتماعية التي أحدثها التعلم الفردي، من انغلاق على الذات، وأنانية وحب النفس، والتضحية بالمصالح العامة في سبيل المصلحة الفردية، ونحن بحاجة إلى النمو الفردي والتكيف الاجتماعي».

وقد نال التعلم الفريقي حظا وافرا من البحث أكثر من طرق التعلم التعاوني الأخرى، وقد وقف وراء تطوير هذه الطريقة كل من "روبرت سلافن" و "ديفد دي فريزر"، و "كيت ادورد" وجميعهم من جامعة "جونز هوبكن" ويمكن تنفيذ طريقة التعلم الفريقي بأربعة أشكال هي:

فرق الإنجاز والاكتشاف الطلابية: و"مباريات الألعاب الأكاديمية"، و"الترتيب المتشابك"، و"التفريد المعان بالفريق". وفيما يلي وصف لهذه الأشكال :(Slavin,1980)

(أ) فرق الإنجاز والاكتشاف الطلابية: (Student Team Achievement "STAD" Division)

ويتم بتقسيم الصف إلى فرق يتكون كل منها من "٤-٥" طلاب، ويضم الفريق الواحد طلبة من مختلف المستويات في الأداء، العالي والمتوسط، والذي يحتاج إلى متابعة، من البنين والبنات، ومن مختلف الأجناس، والخلفيات العرقية، بحيث يكون الفريق عالما مصغرا. ويتولى المعلم تقديم موضوع جديد مرة في كل أسبوع على شكل محاضرة ومناقشة، ثم يقوم أعضاء الفريق بدراسة أوراق العمل حول ذلك الموضوع، وقد يقوم كل طالبين بحل مسألة وعرضها على زملائهم، أو يقوم أعضاء الفريق بطرح أسئلة على بعضهم بعضا بشكل دوري، أو يناقشون المسائل كمجموعة واحدة، أو يستخدمون ما يريدون من الوسائل من أجل إتقان الموضوع المقدم لهم، ويقدم الطلبة فيما بعد ورقة الإجابة، بحيث يتم إعلامهم بأن مهمتهم هي تعلم المفاهيم المطلوبة وليس ملء أوراق العمل، والإجابة عن أسئلتها، ويتم إعلام أعضاء الفريق مسبقا أن مهمتهم لن تنتهي ما لم يتأكدوا من أن جميع أعضاء الفريق قد فهموا الموضوع مع زملائهم.

وبعد تطبيق الطلبة للعمل الفريقي تعقد لهم اختبارات قصيرة حول الموضوعات التي تمت دراستها، وفي هذه الحالة لا يمكن للزملاء في الفريق مساعدة بعضهم بعضا، إذ يعمل كل فرد وحده، ويتم وضع العلامات في أثناء الحصة الدراسية أو بعدها مباشرة، ويتولى المعلم جمع هذه العلامات لكل فريق على حده.

من هنا تظهر مساهمة كل طالب في الفريق بمقدار العلامة التي أحرزها في ذلك الاختبار، والتي يتم تحديدها بخمس علامات لكل فرد وتسمى هذه العلامات بالعلامات الأساسية للفريق، وكل طالب يقدم تحسينا لعلامته، تتحسن علامة فريقه، وهذا التحسين للعلامات الفردية، يعطى فرصة جيدة لكل طالب للمساهمة في الوصول للحد الأعلى من النقاط للفريق، وبهذا يبذل الطالب جهدا شاقا لتحسين مستواه أولا ثم مستوى مجموعته ثانيا .

لقد أثبت نظام تحسين النقاط بأنه يزيد من أداء الطالب الدراسي، حتى دون وجوده في الفريق، ويواجه التنظيم الفريقي بعض المشكلات؛ حيث إن الطلبة يرفضون أحيانا الانضمام إلى طلبة يحتاجون إلى متابعة، نتيجة لعدم مساهمتهم بنقاط كثيرة للفريق.

وفي النهاية يتم امتداح الفريق الحاصل على أعلى العلامات من خلال ذكر أسماء المجموعة في نشرة الصف الإخبارية، كما يتم ذكر أسماء الطلبة الذين تحسنوا، والطلبة الذين حققوا علامات عالية (Slavin, 1980) .

(ب) فرق الألعاب ـ المباريات الأكاديمية "TGT" (Teams-Games-Tournaments)

يعتمد هذا الشكل من التعليم الفريقي على الشكل التعليمي السابق، إلا أن الطلبة في الفرق يلعبون ألعابا تعليمية ليثبتوا تفوقهم الفردي في المادة الدراسية، وتقدم هذه الألعاب على شكل مباريات أسبوعية، يتنافس فيها الطلبة في الفريق مع الفرق الأخرى، مع المقارنة بأدائهم السابق، وتجري المسابقة حول طاولات، ويبقى أعضاء الفريق الواحد معا لمدة ستة أسابيع تقريبا، ويتم تغيير واجباتهم

أسبوعيا، حسب نظام يحفظ العدالة والمساواة بين الطلبة وتمكن هذه المباريات الطلبة من إحراز الحد الأعلى من النقاط لفرقهم، إذا ما بذلوا قصارى جهدهم، وتحسب علامات الفريق مباشرة بعد المسابقة، ويتم ذكر الفريق الحاصل على أعلى العلامات والفائز بالمباراة في النشرة الإخبارية للصف (Slavin,1980).

(ج) الترتيب المتشابك:

قام "ارنسون، ١٩٧٨ Aronson" بإعداد هذا الشكل من التعلم الفريقي،حيث يتم تعيين الطلبة في فرق يتكون كل منها من "٦" أعضاء ويتم تقسيم المادة الدراسية إلى "٥" أقسام، فعلى سبيل المثال تقسم السيرة الذاتية لشخص ما إلى: "تاريخ العائلة، وبداية حياته، وإنجازاته الأولية، والعقبات الرئيسة التي واجهته، وحياته التالية".

تتولى جميع الفرق دراسة هذه الأقسام، ويقوم كل فرد من أفراد كل فريق بدراسة الجزء الخاص به ما عدا اثنين من كل فريق، حيث يتشاركان في قسم واحد من السيرة الذاتية ، ثم يقوم أفراد الفرق المختلفة الذين درسوا نفس القسم الموكل إليهم بالاجتماع معا على شكل مجموعة تسمى "جماعة الخبرة" لمناقشة القسم الخاص بهم، ثم يعود الطلبة إلى فرقهم ويقومون بالتناوب بتدريس زملائهم الأجزاء التي تمت دراستها في مجموعة الخبرة، وهذه الطريقة تتطلب إصغاء جيدا من قبل الطلبة إلى زملائهم، ثم يطلب إلى الفرق إعداد تقرير، وتعقد للطلبة اختبارات فردية تغطي جميع الموضوعات، وعلى الرغم من أن هذا الشكل لا يستخدم كثيرا في البيئة التعاونية، إلا أنه مصنف ضمن التعلم التعاوني، لأنه يستخدم بنية المهمة التعاونية، التي توجد الاعتماد المتبادل بين الطلبة إلى حد كبير.

وقد قام "سلافن، ١٩٨٠ Slavin" بتطوير شكل الترتيب المتشابك في جامعة "جونز هوبكنز" حيث دمجه مع برنامج التعلم الفريقي الطلابي، وأطلق على الشكل الجديد "الترتيب المتشابك الثاني" ، ويتكون الفريق هنا من "٤-٥ طلاب" كما هو الحال في الشكلين السابقين، فبدلا من أن يكون لكل طالب جزء خاص به

من المادة الدراسية يدرسه وحده، أصبح يدرس جميع الطلبة مادة واحدة، مثل: فصل من كتاب أو قصة قصيرة أو مهارة رياضية، ويقدم لكل طالب موضوعاً ليقوم بدراسته بحيث يصبح خبيرا في الموضوع، ثم يجتمع الطلبة الذين يتناولون الموضوع نفسه "جماعة الخبرة" لمناقشة ذلك الموضوع، ومن ثم يعودون لفرقهم لتدريس زملائهم، وتعقد للطلبة اختبارات فردية، وتدخل علامات هذه الاختبارات ضمن علامات الفريق باستخدام نظام تحسين العلامات للطلبة الذين يظهرون تقدما على المستويين الفردي والفريقي، ويتم تقدير الفريق الفائز من خلال النشرة الإخبارية للصف.

(د) التعلم المفرد المدعم بالفريق:

وهو من أحدث أشكال التعلم الفريقي المطور في جامعة "جونز هوبكنز" وقد طوره "سلافن وآخرون، ١٩٨٤" ويجمع هذا الشكل ما بين التعلم الفريقي وتفريد التعليم، أو "التعليم المفرد"، ويتكون أعضاء الفريق من "٤-٥ أعضاء" غير متجانسين، كما هو الحال في الأشكال السابقة، يقوم المعلم بعمل اختبار تشخيصي للطلاب، ويوزع عليم المادة الدراسية في ضوء نتائج الاختبار، ويقوم الطلبة في المجموعات بالعمل حسب سرعتهم، ويقومون بأنشطة مكتوبة على أوراق عمل تقسم فيها المهارة الواحدة إلى مهارات فرعية، ثم يقدم الطلاب اختبارا فرديا للمجموعات كلها لمعرفة ما فهموه من المهارة الكلية، ويمكن أن يعمل الزملاء بالفريق على شكل ثنائي حيث يتبادل كل طالبين أوراق بعضهما، ويراجعان الاختبار الأولي استعدادا لاختبار نهائي يعقد بشكل فردي لجميع الطلبة في المجموعات، وعندما ينجح الطالب في الاختبار بمعدل ٨٠٪ فما فوق يعقد له الاختبار النهائي ويتم تصحيح أوراق هذا الامتحان من قبل عريف الصف، وتدخل علامات الامتحان النهائي، وعلامات الامتحانات الأولية في التقدير العام للفريق، وتمنح شهادات تقدير للفريق الفائز، ويعتبر هذا الشكل فريدا من نوعه بين أشكال التعلم الفريقي، من حيث استخدامه للتفريد بدلا من التدريس حسب سرعة الصف، وقد تم تطوير هذا الشكل في حالة كون الصف الدراسي غير متجانس،

وخاصة عندما يكون هناك أطفال بطيئو التعلم مندمجون في الصفوف العادية، فإنهم يحتاجون إلى تفاعل اجتماعي بنفس القدر الذي يحتاجون فيه إلى المعرفة العلمية . (Slavin,1980).

(2) التعلم معا، ومنفردين: (Learn Togelther & Alone)

وهو أحد طرق التعلم التعاوني ،الذي قام بتطويره كل من "ديفد جونسون و روجر جونسون، "Johnson & Johnson, 1976" من جامعة مينيسوتا، وإجراءات التعلم التعاوني هنا تبدأ بتكوين فريق غير متجانس عدده "٤-٥ طلاب" حيث يقومون بأداء الواجبات الموكلة إليهم في ورقة واحدة، ويتم تعزيز الأفراد كمجموعة واحدة بناء على أدائهم للواجب وتعاونهم الجماعي. وقد حققت هذه الطريقة نتائج جيدة، حيث استخدمت الأسلوب التنافسي، والفردي، علاوة على الأسلوب التعاوني.

(3) الاستقصاء الجماعي: (Group Investigation)

قام "شلومو شاران" بتطوير طريقة الاستقصاء الجماعي، الذي هو عبارة عن خطة تنظيمية صفية عامة، حيث يعمل فيها الطلبة على شكل مجموعات صغيرة مستخدمين الاستقصاء الجماعي التعاوني، والمناقشة الجماعية والتخطيط والمشاريع التعاونية، وتتكون المجموعة الواحدة من "٢-٦ طلاب" وتقوم كل مجموعة باختيار موضوع فرعي من ضمن إحدى الوحدات الدراسية، ويقسم الموضوع الفرعي إلى مهام فردية، حيث يقوم كل فرد في المجموعة بالأنشطة اللازمة لإعداد تقرير وتقديمه للمجموعة، ومن ثم يتم تقديمه أو عرض نتائجه لجميع الطلبة في الصف.

(4) الترقيم الجماعي:

يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويعطي رقماً لكل طالب في المجموعة، ثم يقوم بشرح المفهوم الأكاديمي بالاستعانة بالسبورة وأوراق عمل معدة سلفا، ثم يطرح المعلم سؤالا، ويطلب إلى الطلبة أن يناقشوا السؤال معاً في كل مجموعة حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يعرف الإجابة.

ويختار المعلم رقماً محدداً وعلى كل من يحمل نفس الرقم في كل مجموعة أن يقدم الإجابة المتفق عليها من قبل مجموعته، ونلاحظ أن هذه الطريقة تحقق عملية التفاعل الاجتماعي أكثر من الطريقة التقليدية، وهذا التفاعل يكون إيجابيا لأن الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة منخفضي التحصيل سيشاركون بشكل فعال لأنهم من الممكن أن يسألوا من قبل المعلم.

2

(5) مجموعة المناقشة:

يشرح المعلم المفهوم ، ثم يوجه السؤال نفسه لكل فريق بصوت منخفض، أو من خلال أوراق العمل؛ ثم يتحاور الطلبة حول السؤال في كل مجموعة، ومن الممكن أن تقدم كل مجموعة ورقة إجابة واحدة، أو يوجه المعلم السؤال للصف بشكل عام.

(6) المقابلة ذات الخطوات الثلاث:

خطوات هذه الطريقة:

* يكوّن الطلبة مجموعتين ثنائيتين داخل فريقهم الرباعي، وكل مجموعة تعمل بطريقة المقابلة أو المناقشة وحدها.
* يعكس الطلاب أدوارهم، فالسائل يصبح مجيبا وبالعكس.
* يدير الطلبة الوضع بتغيير المجموعات الثنائية داخل كل مجموعتين رباعيتين.

(Bennet, R.&Stevahn, 1991)

وهناك استراتيجيات سادت ولم يكتب لها التقدم منها:

* استراتيجية المهمة المعقدة: (Complex Instruction)
* فرق التدريس المتسارع: "TAI" (Team Accelerated Instruction)
* التعلم التعاوني المنظم: (Structured Cooperative Learning)
* التعلم التعاوني بالقراءة والمحادثة

استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني:

هناك العديد من الاستراتيجيات لتطبيق التعلم التعاوني، منها:

١- المائدة المستديرة / تنظيم الحلقة (Round Table/Round Robin)

٢- فكر - اعمل مع الزميل-شارك (Think/Pair/Share)

٣- استراتيجية المساءلة (Questioning Strategies)

٤- اعرف-ماذا ستعرف-ماذا تعلمت؟ (Know-Want to Know-Learned) (K-W-L)

٥- عظم السمك (Fish Bone)

٦- الرؤوس المعدودة (Heads Numbering)

٧- العنكبوتية (Webbing)

٨- بطاقة تتابع الأحداث (Timelines/Sequence Charts)

٩- استراتيجية خريطة المفهوم (Concept Mapping Strategies)

١٠- استراتيجية التفكير بالقبعات الست (Six Hats Thinking)

١١- الجيكسو (الأم)(Jigsaw)

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات:

(1) المائدة المستديرة: Round Table

نمط تعلمي تعاوني، يعتمد على قيام الطلبة بالإجابة بالتناوب داخل المجموعة، مع القيام ببعض المناقشات الشفوية، ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية بقيام المعلم بطرح مسألة، أو مهمة، تحتمل العديد من الأجوبة المحتملة مثال: ما الأزواج المحتملة من الرقم التالي: (٣٤٥٢٦٥)، ويكون بحوزة المائدة ورقة واحدة وقلم واحد، يقوم أحد الطلبة بكتابة زوج من الأرقام، ويدفع الورقة إلى الطالب الذي يجلس على يساره، وبهذا تدور الورقة والقلم حول الطاولة على شكل حلقة، بينما يراقب المعلم عمل المجموعات، ويحدد الوقت اللازم لإنجاز المهمة، ثم يطلب

المعلم أخيرا إلى الطلبة في المجموعات أن يذكروا أزواج الأرقام التي كتبوها، فتشترك المجموعة بالردود الجماعية مع الصف، وغالبا ما تستخدم هذه الاستراتيجية مع صغار السن. ويستفاد من هذه الاستراتيجية ما يلي:

١- يسمح لكل الطلبة المشاركة في الأجوبة.

٢- توضح هذه الاستراتيجية المعلومات الموجودة مسبقا عند الطلبة حول المفاهيم المطروحة.

٣- تعويد الطلبة الرد المناسب بصورة إيجابية مقنعة.

٤- يراجع الطلبة المعارف التي درسوها، ويزاولون مهارات معينة.(Kagan,1992)

2

(2) فكر- اعمل مع الزميل - شارك: (Think/Pair/Share)

استراتيجية تقوم على تزويد الطلبة بغذاء فكري، في موضوعات تمكنهم من صياغة أفكار فردية، أو تشاركية مع زميل آخر، وتكون بقيام المعلم بطرح سؤال، أو عرض مشكلة، وينتظر المعلم فترة وجيزة، كي يتأكد من أن الطلبة قد فكروا وكونّوا فكرة سريعة عن المشكلة من خلال ربط بعض العلاقات المفاهيمية الموجودة بالسؤال، ثم يطلب المعلم إلى الطلبة التجمع مثنى، مثنى، حيث يبدأ كل طالبين بالتشاور مع بعضهما، بحيث يستفيد كل شريك من وجهة نظر شريكه، ونتيجة لهذا التشاور يكون الطلبة قد اكتسبوا معلومات إضافية، بحيث يصبحون على مستوى عال من الفصاحة والإلمام بالمعلومات حول الفكرة المطروحة. وإذا وجد المعلم صعوبة في المشكلة المطروحة يسمح للمجموعات الثنائية بالتجمع مع مجموعات ثنائية أخرى، بحيث يصبح عدد أفراد المجموعة (٤ طلاب)، ويستفاد من هذه الاستراتيجية إمكانية استخدامها في الصفوف كبيرة العدد، وإعطاء وقت لمراجعة محتوى المادة بين الطلبة، وإعطاء فرصة للبدء بالتدريب على العمل التعاوني، واحتفاظ الطلبة بكم لا بأس به من المعلومات (Imogene&Schuir,1996)

تستخدم هذه الاستراتيجية لحفز تفكير الطلبة، وباستخدام التكنولوجيا أحيانا،

وحسب التنويع في المهارات التي يطلبها المعلم، إذ كلما كانت المهارات المطلوبة عالية كان مستوى التفكير المطلوب عاليا، ومتشعبا.

(3) استراتيجية طرح الأسئلة

نظرا لتعدد الأهداف وتنوعها في الموقف التعليمي، فقد وجدت الأسئلة باعتبارها العمود الفقري في التعلم الناشط، ويعتبر المعلمون دائما مصدر هذه الأسئلة، فيطرحون الأسئلة المتنوعة؛ منها ما يتطلب التذكر، ومنها ما يتطلب الفهم أو التحليل بحسب تصنيف بلوم. وتشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين تعرضوا إلى أسئلة ذات مستوى إدراكي مرتفع، حصلوا على نتائج مرتفعة، مقارنة بأولئك الطلاب الذين تعرضوا إلى أسئلة ذات مستوى إدراكي منخفض، وهنا يمكن القول: إن المعلم الفعال يزيد من فرص تدخل الطلبة، علاوة على قدرته على عرض الأسئلة المثيرة للتفكير، والأساليب التالية تشكل جزءا من تقانة توجيه الأسئلة:



* تذكر ضرورة إعطاء وقت للانتظار بعد طرح السؤال.
* انتظر ٣ ثوان تمهيدا لطرح السؤال، اطرح السؤال، تقبل الإجابة بعد ١٠ ثوان من أي طالب يرغب في الإجابة.
* انتظر ٣ ثوان بعد إجابة الطالب، أعد طرح السؤال، على أن يكو الرد بعد ١٠ ثواني من طرح السؤال، أكد على الإجابة الصحيحة قبل تقديم سؤال جديد.
* يمكنك متابعة الأسئلة وفيما يلي نماذج منها:

لماذا؟ هل توافق ؟ هل بالإمكان أن تتوسع ؟ هل بالإمكان أن تعطي مثالا ؟

هل يمكن أن تلخص كذا؟

* اختر الطلاب بشكل عشوائي للإجابة عن الأسئلة.
* تجنب اختيار الأيدي المرفوعة.
* أسسّ الاتصال بالعين بينك وبين الطلبة لبيان مدى الرضا عن الإجابة.
* أشعر الطلبة أنه لا يوجد إجابة صحيحة حتى الآن.
* اقطع الأجوبة فورا وانتقل إلى سؤال جديد.
* قدم أجوبة قابلة للقياس.
* اسمح للطالب بالإجابة بحرية تامة.
* دع الطلبة يطورون أسئلتهم لاستكشاف موضوع جديد.
* تحرك بالقرب من الطالب قبل مشاركته في الإجابة.
* شجع المشاركين الموجودين بجانبك.
* قيمّ ردود الطلبة أولا بأول.
* إذا قدّم أحد الطلبة جوابا ناقصا، أستمر بطرح السؤال مع ذكر الإجابة الناقصة حتى يتم استكمالها.

ويستفاد من هذه الاستراتيجية في تشجيع الطلبة على التفكير المنعكس المبكر، وتعليم أساليب التفكير، وتشجيع التباين في عملياته، وتطوير عمليات التفكير، (Schuir, 1995)

* **تذكر أن الأسئلة المطروحة هي وسائل فهم، وليست اختبارات.**

(4) أعرف ـ ماذا ستعرف ـ ماذا تعلمت: K-W-L (Know/Want to Know/Learned)

استراتيجية تمهيدية تساعد على تذكير الطلبة بمعلومات حول موضوع معين، ماذا يريد الطلبة أن يعرفوا؟ يتم تسجيل ما تعلموه، وما لم يتعلموه، ويكون تنفيذ هذه الاستراتيجية بتقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات رباعية، وتوزيع المهام المراد تعلمها على المجموعات، وتقوم كل مجموعة بإعداد بطاقة التعلم الخاصة بها وهي عبارة عن لوحة مقسمة إلى ثلاثة أعمدة.

الفصل الثاني: بيئة التعلم التعاوني

أعرف (١)	ماذا ستعرف؟ (٢)	ماذا تعلمت؟ (٣)

شكل رقم (٤) استراتيجيات اعرف-ماذا ستعرف؟ ماذا تعلمت؟

يسجل في أعلى العمود الأول كلمة (أعرف) أي المعلومات التي يعرفها الطلبة في المجموعة حول المهمة، ويسجل في أعلى العمود الثاني عبارة (ماذا ستعرف)، أي المعلومات التي سيعرفونها عن المهمة. ويسجل في أعلى العمود الثالث (تعلم) أي المعلومات والمهارات التي تعلموها، كما هو موضح بالشكل رقم (٤)، تبدأ المجموعات العمل بتدوين ما يعرفونه من معلومات، ثم تدوين المعلومات التي لم يعرفوها، ويبدأون البحث محاولين التوصل إلى المعلومات التي لا يعرفونها من خلال الرجوع إلى المصادر، وإلى المعلم، ويدونون المعلومات التي توصلوا إليها تحت العمود ماذا تعلمت؟ وهنا يتحرك المعلم بين المجموعات كي يتأكد من دقة المعلومات التي تعلمها الطلبة، ويصحح الأخطاء، ويعزز المجموعة التي حقق أفرادها تعلما أفضل، ثم تلتقي المجموعات لتقديم التقارير الختامية، فيقرأ أحد الأفراد المعلومات التي يعرفونها عن المهمة، ويقرأ آخر المعلومات التي لم يعرفوها، ويقرأ ثالث المعلومات التي تعلموها، وهكذا تتحدث جميع المجموعات أمام جميع طلبة الصف.

لقد تم تطوير هذه الاستراتيجية (K-W-L)؛ حيث تمت إضافة عمودين آخرين أحدهما يحمل الرمز (W)، ويعني المعلومات الجديدة التي ظهرت بعد البحث وسيعرفونها في المرة القادمة، وأما العمود الآخر فيحمل الرمز (H) ويعني كيف سيتم جمع المعلومات بعدما يقدّر الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه، فيصبح الشكل كما هو موضح بالرموز التالية: (K-W-H-W-L)

أي (أعرف، ماذا ستعرف، كيف ستعرف، ما المعلومات التي ستعرفها بعد البحث، ما المعلومات التي تعلمتها).

2

ويستفاد من هذه الاستراتيجية في المراجعة السابقة للمادة المطلوبة، وتطوير توقع الطلبة، ومساعدتهم على التقويم الذاتي، وتحسين مهارات البحث والاتصال لديهم.

(Campbell, H.B., Ruptic, C. &Northwick, L., 1998)

ملاحظة مهمة:

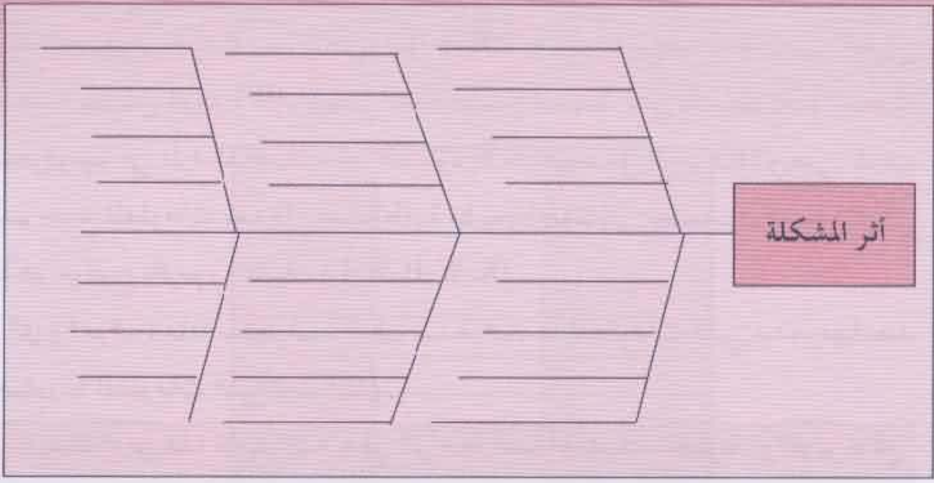
يراعي المعلم تكليف الطلبة بقراءات مساندة حول المهمة لمعرفة متطلباتها.

(5) استراتيجية عظم السمك: (Fish Bone Strategies)

استراتيجية تعاونية مخططة بشكل منظم، صممت لمساعدة الطلبة على تمييز التأثيرات المنفصلة، واستخدمت في العمل لحل المشكلات، كي توضح أسبابا محتملة لحدوث مشكلة، وهي تأخذ في الاعتبار الخيارات المحتملة عند تخطيط العمل، أو تحليل أسباب أو نتائج، أو تأثير شيء معين.

ويتم فيها تقسيم الصف إلى مجموعات رباعية، ويضع المعلم المشكلة الرئيسة في رأس السمكة، على السبورة، ويمتد من رأس السمكة العمود الفقري، الذي يتشعب منه العظم الصغير كما في الشكل رقم (٥).

يطلب المعلم إلى الطلبة في المجموعات أن يذكر كل طالب سببين أو أكثر من الأسباب المحتملة لحدوث المشكلة، ويدوّن المعلم هذه الأسباب على العظام الصغيرة، وكل عدد من العظام يمثل مجموعة من الأسباب.



الشكل رقم (٥) استراتيجيات عظم السمك

وفي أثناء تقديم الطلبة لأسباب المشكلة يطلب المعلم إليهم توجيه الحديث إلى طلبة الصف، وربما تتم مناقشتهم بهذه الأسباب فعليهم محاولة إقناع زملائهم في الصف، فإذا كان السبب مقنعا دوّنه المعلم على العظام الفرعية، وإلا حاول أن يبرره ليصبح مقنعا، وبعد الانتهاء من ذكر أسباب المشكلة يطلب المعلم إلى كل طالب أن يتبنى ثلاثة أسباب للمشكلة ويحتفظ بها لنفسه، وبعد الانتهاء من هذه المهمة يطلب المعلم إلى المجموعات البدء بمناقشة الأسباب التي اختارها أفراد المجموعة، والاتفاق على ثلاثة أسباب جوهرية في نظرهم تؤثر تأثيرا مباشرا في المشكلة.

وتضع المجموعة الحجج المناسبة للدفاع عن هذه الأسباب، ثم تعرض الأسباب الثلاثة أمام طلبة الصف من قبل المجموعات ويتم ترتيب الأسباب بحسب أهميتها للمشكلة.

هكذا ينظم الطلبة تفكيرهم ويحللون الأسباب والتأثيرات، وهنا يسمح للطلبة باستخدام التفكير المتشعب والمتنوع، والاستماع إلى أفكار الآخرين واحترامها.
(Campbell, H.B., Ruptic, C. &Northwick, L., 1998)

(6) استراتيجية الرؤوس المعدودة : (Heads Numbering Strategies)

استراتيجية تعاونية يعمل فيها الطلبة سوية لضمان أن كل عنصر في المجموعة يعرف الجواب الصحيح للسؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال أربع خطوات مترابطة ومتسلسلة وهي :

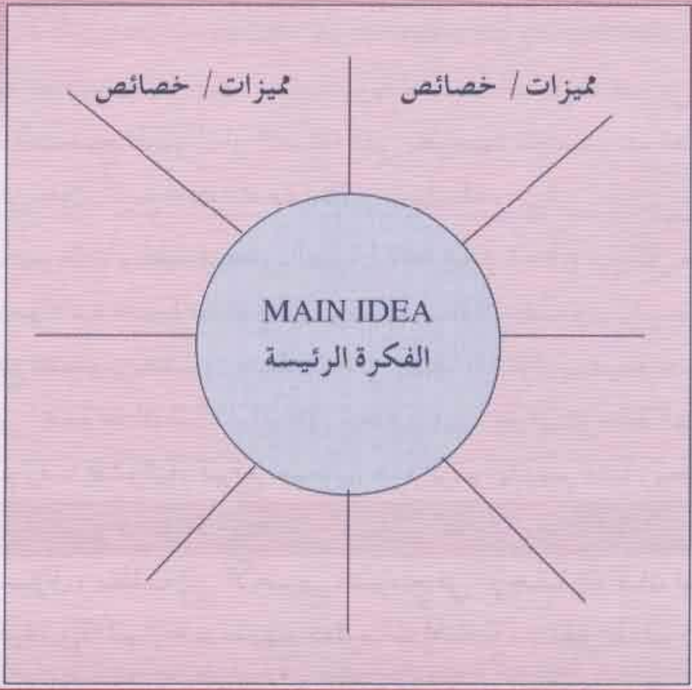
تشكيل مجموعات رباعية ويعطى الطلبة أرقاما من (١-٤) في كل مجموعة، ويطرح المعلم سؤالا، وعندما تسمع المجموعات السؤال يضعون رؤوسهم سوية ويتحدثون، مع بعضهم بعضا، ويتفقون على إجابة للسؤال، يعرفه جميع أفراد المجموعة، وعلى المجموعة أن تتأكد أن كل شخص فيها يعرف الإجابة الصحيحة، ثم ينادي المعلم رقما عشوائيا، فيرفع أصحاب هذا الرقم أيديهم عاليا، يختار المعلم أحد الطلبة من المجموعات للإجابة عن السؤال المطروح، فإذا تمكن الطالب من الإجابة عن السؤال، يطلب إلى الآخرين التوسع في الإجابة إن كان لديهم أية معلومات إضافية، وإذا لم توجد لديهم معلومات إضافية، ينتقل المعلم وإلى طرح سؤال جديد، وإذا لم يتمكن الطالب من الإجابة يعيد المعلم طرح السؤال على طالب آخر، وهكذا يستمر في طرح الأسئلة، وتلقي الإجابات من الطلبة وفق أرقامهم.

ويستفاد من هذه الاستراتيجية أن لكل طالب الحق في التعلم والنشاط، وحصول الاعتماد الإيجابي بين الطلبة، وتطوير مهارات الاتصال.

(Campbell, H.B., Ruptic, C. &Northwick, L., 1998)

(7) استراتيجية خيوط العنكبوت : (Webbing Strategies)

تقوم هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويعلن المعلم الموضوع الرئيس، (الفكرة الرئيسة) وتضعه المجموعات داخل دائرة مرسومة في منتصف الورقة الخاصة بها، ويطلب المعلم إلى جميع أفراد المجموعات تكوين واستحضار صور ذهنية، ووضعها في سياق كلمات، تصف أو توضح خصائص الجسم، أو معلومات حول الفكرة الرئيسة وتقوم بكتابتها حول الفكرة الرئيسة بعد قيامهم بالتفكير العميق والتأكد والموافقة على الخصائص المقترحة.



الشكل رقم (٦) استراتيجيات خطوط العنكبوت

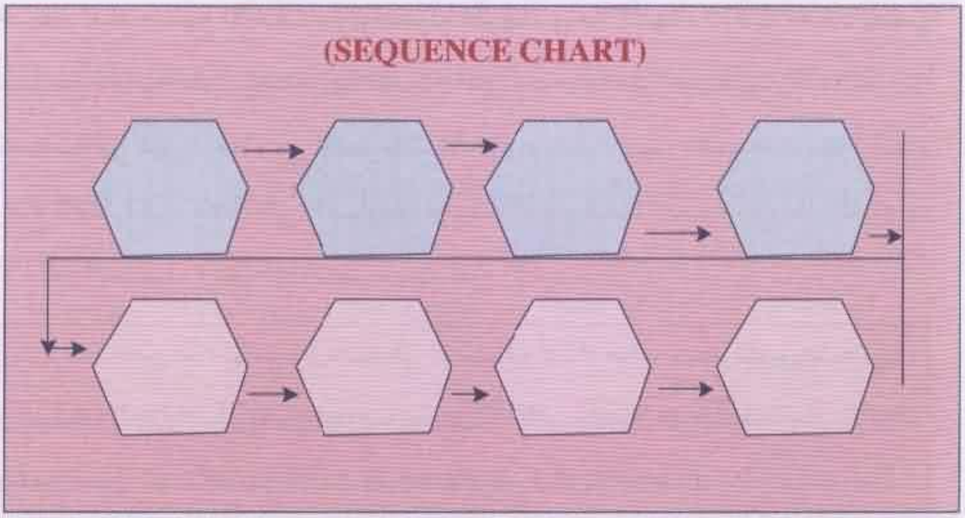
تستخدم هذه الاستراتيجية لمراجعة مادة سابقة، وأحيانا يمكن استخدامها للتعرف الأولي على المعلومات الموجودة عند الطلبة، وتستخدم أيضا للمراجعة في ظروف الامتحانات.

ويستفاد منها في تذكر خصائص الأشياء، وتوفير فرص للتفكير المبدع (Bellance,1990)

(8) بطاقة تتابع الأحداث (Timelines/Sequence Charts)

وهي استراتيجية منظمة تتضمن عرض فكرة مرتبطة بموضوعات، وأزمان، وتواريخ محددة، وتستخدم لربط الأحداث بالتواريخ المعطاة، وترتيبها في تسلسل زمني وفق حدوثها مثل: تاريخ دولة ما، تطور ثقافة معينة، "المطر الحامضي"، أحداث مهمة في حياة شخص ما، ويمكن أن تكتب عناصر الموضوع بحسب

الترتيب الزمني لها على شكل سلسلة، ويعرض الموضوع على شكل مهمة: حيث توضح المواد اللازمة. وتقوم المجموعة بترتيبها وفق مراحلها أو أولوية حدوثها ويتم تسجيل الترتيب المتسلسل كما في الشكل رقم (٧). (Swartz, R.J.&Parks, S)



الشكل (٧) استراتيجيات بطاقة تتابع الأحداث

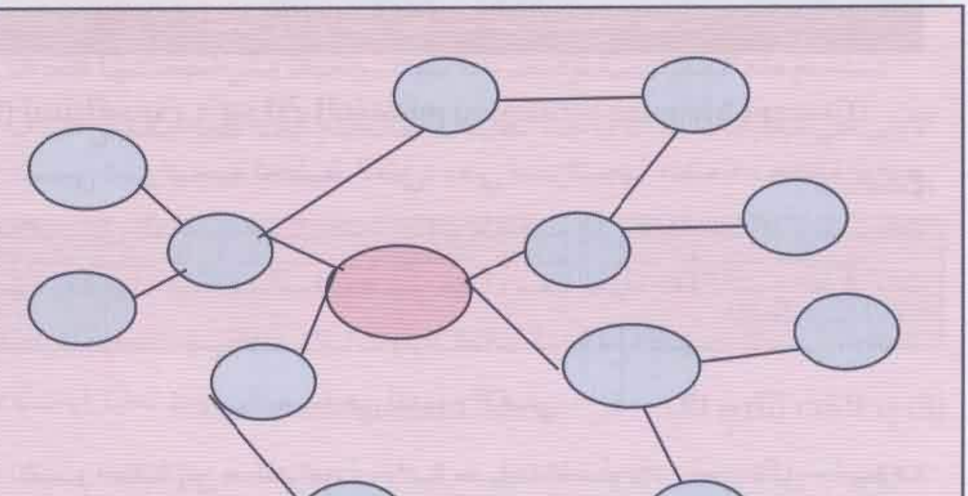
(9) استراتيجية خريطة المفهوم (Concept Mapping Strategies)

تسمى استراتيجية تخطيط العقل، وهي استراتيجية منظمة مخططة توضح العلاقات بين المفاهيم، حيث نقوم بتدوير المفاهيم على هيئة خطوط وتفسيرات قصيرة يقدمها الطلبة بمساعدة بعضهم بعضا، سعيا لمعرفة العلاقات أو الطرق ذات الأفكار المترابطة، فهناك علاقات وارتباطات قوية مع المفهوم الأصلي، وهناك علاقات وارتباطات رمزية بعيدة عن المفهوم الأصلي.

يقسم الطلبة إلى مجموعات رباعية متباينة المستوى، تعطى لكل مجموعة ورقة وقلم، تبدأ الاستراتيجية بأن يختار المعلم فكرة رئيسة يكتبها الطلبة في مركز الورقة، وحول الفكرة الرئيسة هناك مواضيع ذات علاقة مباشرة تبدأ المجموعات بكتابتها، وهناك مواضيع ذات علاقة بالأفكار الفرعية المرتبطة بالفكرة الرئيسة

تسمى التفاصيل المساندة، وهذه التفاصيل المساندة ترتبط بعلاقة مع المواضيع الرئيسة المرتبطة بالفكرة الرئيسة كما في الشكل رقم (٨)، يبدأ الطلبة في المجموعات بتدوينها كي تكتمل خريطة المفهوم، وقبل عرض افكار المجموعة تراجع الخريطة امام جميع الأعضاء ويوافقون عليها، وبعد انتهاء الوقت المحدد يطلب المعلم من المجموعات قراءة خريطة المفهوم التي وضعوها مدافعين عنها إذا ما تعرضوا للمناقشة من قبل الزملاء في المجموعات الأخرى، وبعد انتهاء المجموعات يقوم المعلم بوضع الفكرة الرئيسة على السبورة، وتبدأ المجموعات بتقديم الأفكار الفرعية والأفكار المساندة، ويتدخل المعلم حيث يلزم الأمر.

يستفاد من هذه الاستراتيجية في اكتشاف أفكار جديدة بعد تصورها بصريا، واكتشاف العلاقات المؤيدة والمعارضة من بين الأفكار، وتحسين قدرة الطلبة على الإدراك وتقديم حلول للمشكلات (Swartz, R.J. & Parks, S.,1994).



الشكل رقم (٨) استراتيجيات خريطة المفهوم

(10) استراتيجية التفكير بالقبعات الست: (Six Hats Thinking)

تتطلب هذه الاستراتيجية من الطلبة والمعلمين إطلاق العنان لتفكيرهم حول موضوع معين، حيث يقسم الصف إلى ست مجموعات، ترتدي كل مجموعة قبعة ذات لون يختلف عن المجموعة الأخرى وعلى سبيل المثال:

١- المجموعة الأولى ترتدي القبعة البيضاء، وتعنى بجمع الحقائق وتفاصيل الموضوع.

٢- المجموعة الثانية ترتدي القبعة ذات اللون الأرجواني، وتعنى بجمع السمات السلبية عن الموضوع أو المشكلة.

٣- المجموعة الثالثة ترتدي القبعة الصفراء، وتعنى بجمع المعلومات الإيجابية عن الموضوع.

٤- المجموعة الرابعة ترتدي القبعة الحمراء، وتعنى بمتابعة الأحاسيس والمشاعر والعواطف.

٥- المجموعة الخامسة ترتدي القبعة الخضراء، وتعنى بالتخيل وإثارة التفكير حول الموضوع.

٦- المجموعة السادسة ترتدي القبعة الزرقاء، وتعنى بتوضيح الصورة متكاملة وأثرها على المجتمع.

ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية بأن يتم طرح موضوع دراسي وتقوم المجموعات باكتشاف عناصره ومؤثراته مثل: موضوع: "القنوات الفضائية" فتبدأ المجموعات بالعمل على النحو التالي:

* القبعة البيضاء: تقوم بجمع الحقائق عن الفضائيات، وكيفية عملها، وساعات البث، والبرامج التي تقدمها للجمهور، وكذلك مدى البث ومعلومات كثيرة أخرى.

* القبعة الأرجوانية: وتهتم بإظهار السلبيات التي تعود على أفراد المجتمع بمختلف شرائحه جراء مشاهدة البرامج التي تقدمها الفضائيات.

* القبعة الصفراء: وتهتم بالجوانب الإيجابية للفضائيات، وماذا يستفيد الناس منها.

* القبعة الحمراء: وتهتم بالجوانب القيمية، ومدى مراعاة الفضائيات، لمشاعر الناس وأحاسيسهم.

* القبعة الخضراء: تقدم اقتراحات لتصحيح مسار الفضائيات وتعديل أدوارها الإعلامية.

* القبعة الزرقاء: وتهتم بأثر الفضائيات على ثقافة الأمة.

بعد أن تنتهي المجموعات من مهامها تقوم كل مجموعة بإخبار الصف بالأفكار التي توصلت إليها، حيث تعرض المجموعات وجهات نظرها.

إن وجود ستة أنماط من التفكير فيه إبداع كبير، وتستخدم هذه الاستراتيجية لفهم تفاصيل المهمة التعليمية، وتسهيل المناقشة، والحصول على كم كبير من المعلومات القيمة. (Brookfield, &Preskill, 1999).

(11) استراتيجية الجكسو أو مجموعات التركيب: (Jigsaw)

تركز هذه الطريقة على نشاط الطالب في إطارين: مجموعة الأم ومجموعة التخصص، حيث ينقسم الصف إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من ٤ طلاب، يتخصص كل طالب من المجموعة في سمة واحدة من سمات الوحدة المراد تعلمها (المهمة). تبدأ هذه الطريقة بتوزيع المهام نفسها على جميع الفرق الأم، وبعدها يتجمع الطلاب المكلفون بمهمة محددة ليشكلوا فرقاً جديدة تسمى فرق التخصص، أو فرق الخبراء، وتقوم فرق الخبراء التي تكونت من المجموعات الأخرى ببحث المهمة التي أوكلت إليها، وبعد مراجعة المادة وبلوغ حد معين من الكفاية يعود كل طالب من فرق التخصص إلى الفرقة الأم التي جاء منها، وفي فرقة الأم يحاول كل طالب تخصص في مهمة معينة أن ينقل لأفراد فرقته المعلومات التي توصلت إليها فرقة التخصص، وهذه المرحلة تسمى مرحلة تعليم (طالب –

طلاب) بحيث يمثل الطالب الواحد دور المعلم، ويعلم فرقته الموضوع الذي تخصص به، وهذا يعني أن المهمة التي أوكل بها لم تكن مقصورة على تعلمه لها فقط ولنفسه، وإنما يتعلمها كي يعلمها لغيره، وهذا يتطلب بذل جهد أكبر من أجل إتقان المهمة، والمهم أن يصل كل طالب في مجموعة الأم إلى تعلم جميع جوانب المادة التي حددتها المهام التعليمية بالطريقة نفسها، وفي داخل المجموعة يجري نقاش وطرح أسئلة للتأكد من أن كل فرد فيها أصبح ملماً بجميع المادة، ومن هنا جاء اسم هذه الطريقة، لأن المهمة العامة توزع إلى أقسام، وكل طالب يتخصص في قسم، وعند العودة للعمل في مجموعة الأم، يحاول أعضاء المجموعة تركيب هذه الأقسام بشكل ينتج عنه الشكل العام للمادة، فهو يشبه لعبة التركيب، في إعطاء الصورة الكاملة للمادة في نهاية عمل مجموعة الأم، ثم ينتهي العمل أولاً بعرض نتائج العمل من قبل الفرق المختلفة، ومناقشته وتلخيصه، بحيث تعرض كل مجموعة مهمة واحدة، يشارك أعضاء المجموعات الأخرى باستكمالها عن طريق إضافة ملاحظات وتعليقات، من أجل الوصول إلى الصورة الكاملة للمادة، ثم يعطي المعلم امتحاناً لجميع الطلبة في المهمة المحددة، والعلامة التي يأخذها الطالب هي علامته الشخصية، وليست علامة المجموعة.

ويمكن القول باختصار: إن طريقة الجكسو تعمل بموجب الخطوات التالية:

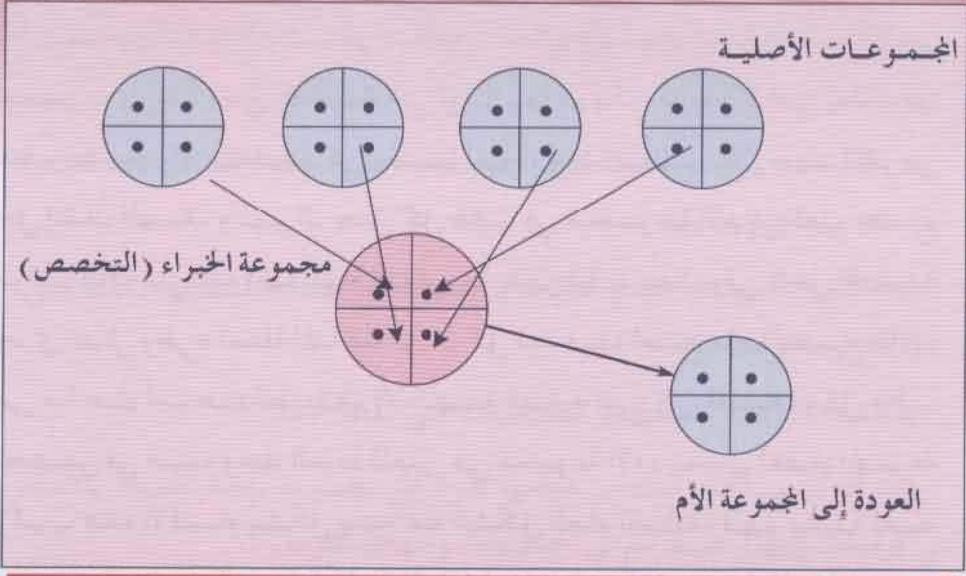
* الخطوة الأولى: تنظيم المجموعات وتوزيع المواد وشرحها (٥- ١٠ دقائق).

* الخطوة الثانية: التعلم في مجموعات التخصص (١٥- ٢٠ دقيقة).

* الخطوة الثالثة: تعليم (طالب – طلاب) في كل فرقة من فرق الجكسو (٣٠- ٤٠ دقيقة).

* نقاش وتلخيص وامتحان (١٠- ١٥ دقيقة) (Aaronson,E,1978) .

والشكل رقم (٩) يوضح تنفيذ استراتيجية الجيكسو.



الشكل رقم (٩) استراتيجيات الجيسكو

مما سبق يتبين أن جميع أساليب وطرائق التعلم التعاوني، تشترك بفكرة واحدة، تنطلق من تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة أو كبيرة نسبيا؛ لتحقيق هدف جماعي، ولكل أسلوب من الأساليب السابقة خواص تميزه عن الآخر؛ فأسلوب فرق الألعاب والمباريات الأكاديمية، وأسلوب التعلم المفرد المدعم، هما أسلوبان منظمان بشكل جيد، ولديهما مهام جماعية محددة. وحوافز جماعية، مثل: ذكر أسماء المجموعات بالنشرة الاخبارية، أو الصحف المحلية، أو منح الشهادات، ويستخدمان في جميع المواد الدراسية، بينما يسمح أسلوب الاستقصاء الجماعي، وأسلوب التعلم معا باستقلالية أكبر للطلبة، إلا أن حوافزهما الجماعية محدودة جدا، وأما أسلوب الترتيب المتشابك والاستقصاء الجماعي فيستخدمان بكثرة في مجال الدراسات الاجتماعية، بينما يستخدم أسلوب التعلم المفرد المدعم خصيصا لمادة الرياضيات.

التعلم التعاوني في البنية المدرسية

يمكن إجمال فوائد التعلم التعاوني في البنية المدرسية بالنقاط التالية:

١- توفير آليات التواصل الاجتماعي للمجموعات الصفية، والسماح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر، وشرح الفرد للآخر، ومساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى، والتعبير عن المشاعر.

٢- سيطرة المجهودات التعاونية في أغلب المواقف والمهام التعليمية على المجهودات التنافسية الفردية في تأثيرها على تحصيل الطلبة؛ وخصوصا المهام الأكثر أهمية مثل: إدراك المفاهيم، وحل المشكلات، ومهام التصنيف.

٣- اعتماد التعلم التعاوني على أساس المناقشة والحوار يعمل على تطور الاكتشاف لدى الطلبة، ومساعدتهم على استخدام أنماط التفكير الإبداعي والابتكاري، والمنطقي، علاوة على تطوير استراتيجيات تعلم أخرى.

٤- تؤدي عمليات المشاركة في التعلم التعاوني إلى حدوث صراعات بين أفكار وآراء ومعلومات الطلبة مما يثير دافعيتهم لتحقيق إنجاز عال في التحصيل، واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها، علاوة على الاحتفاظ بها لأطول فترة زمنية.

٥- تعمل عمليات المناقشة خلال الموقف التعلمي التعاوني على ممارسة التكرار الشفوي للمعلومات، والتوصل إلى معلومات جديدة.

٦- يتيح التعلم التعاوني الفرصة أمام الطلبة لاستخدام نتائج التغذية الراجعة، والإفادة منها في تدعيم مواقفهم واتجاهاتهم نحو التعلم والمدرسة، وتشجيعهم على العمل.

٧- تقوم مجموعات التعلم التعاوني بدور هام في تطوير عملية تبادل الأفكار بين الطلبة، وهذا بدوره يؤدي إلى إغناء خبراتهم التعليمية، وتطويرها، لأن الطالب يعدل سلوكه في ضوء توقعات الآخرين.

٨- يعمل التعلم التعاوني على زيادة دافعية الطلبة، ولعل هذا يعود إلى سيادة روح المحبة بين أعضاء المجموعة مما يؤدي إلى شعور الجميع بالنجاح.

٩- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين، أو طريقة حل معينة، مما يؤدي إلى التفاعل النشط بين الجميع، وتحقيق مهارات اجتماعية تقوم على احترام الذات والآخر بصورة تبادلية، وتهيئة الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

١٠- مراعاة الفروق الفردية في العمر، ومراحل التطور الإدراكي المعرفي، والاتجاهات، والدافعية، والقدرة، والاهتمامات، والأنماط الإدراكية، الخلفيات الثقافية. ومما يجدر ذكره أن اتباع أسلوب التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفروق وإنما يعالجها ويقلل منها.

١١- إيجاد جو وجداني إيجابي، خاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف.

١٢- توفير فرصة طلب المساعدة من قبل الطالب من أفراد المجموعة، أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليها.

١٣- التخفيف من الجو السلطوي في الصف والذي يخلق جوا من القلق، والتحول إلى جو ودي. (Johnson, D.W. et all, 1985).

لقد عودنا أطفالنا منذ نعومة أظفارهم، وأرغمناهم على العمل من أجل الحصول على جوائز وهدايا تافهة (نجوم ذهبية، أو صورة في صحيفة الحائط، أو كتابة أسمائهم على لوحات الشرف، للشعور بأنهم أفضل من أقرانهم الآخرين. ......، هكذا زرعنا فيهم التنافس، كل طفل يعمل ضد الآخر بشكل منفرد .... ماذا لو عودناهم على العمل معا لإنجاز أهداف مشتركة؟ (Johnson ,D.W. et,all,1985).

الشروط الواجب توافرها لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني:

يعتقد البعض أن مجرد تقسيم الطلبة في مجموعات متجانسة داخل الصف وتكليفها بمهام معينة أو جلوس الطلبة بجانب بعضهم بعضا على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز تعييناتهم الفردية هو التعلم التعاوني، ولا شك أن هذه النظرة تؤدي إلى نتائج خطيرة وعكسية لمفهوم التعلم التعاوني،

فممارسة الأساليب الخاطئة تنعكس سلبا على تعليم الطلبة، وبخاصة إذا لم يكن المعلم مزودا بالتدريب الكافي لممارسة مهارات التعلم التعاوني، إلا أن هذه العملية (التعلم التعاوني) تحكمها شروط أساسية من الضروري توافرها وهي :

* تَعَلُّم الطلاب في مجموعات صغيرة من (٢ – ٦) طلاب في المجموعة الواحدة، والبعض يعتقد أن العدد (٤) هو الأمثل لعدد الطلبة في المجموعة، ومما يجدر ذكره هنا أنه يفضل في البداية أن يكون عدد المجموعة أقل ما يمكن، ثم يمكن أن يتزايد .
* تصميم المهام التعليمية المكلف بها الطلبة على أساس أن يعتمد الطلبة في إنجازها على بعضهم بعضا، وعلى المجموعة بشكل عام .
* تقديم فرص متكافئة في البيئة التعليمية للأفراد كي يتفاعلوا مع بعضهم بعضا بحسب المهام، وتشجعهم على التواصل وتبادل الآراء بطرق مختلفة .
* المساهمة الفعالة من كل فرد من أفراد المجموعة وتحمل المسؤولية في تقدم العملية التعلمية في المجموعة .

ولكي يكون التعلم التعاوني ناجحا وفعالا ينبغي أن يهتم المعلمون بما يلي :

حجم المجموعة : يفضل أن تكون صغيرة (اثنان في البداية) ويزداد العدد حسب تنفيذ المهمة، وقد يعمل الطلبة بشكل فردي على مهمة صغيرة، ويجتمعون للتعاون في حل مشكلة، ومناقشة قضية، دون قيادة مباشرة من المعلم، لممارسة التفكير الإبداعي، وتلخيص، ما تعلموه، وصياغة بعض المفاهيم . (Johnson, D.W. et all. 1985).

تنظيم المجموعات التعليمية التعاونية وسبل تطوير عملها

من المعروف أن الطلبة في المجموعة التعلمية التعاونية مهما كان عدد أفرادها، يركزون على تعلم المادة التعليمية المطلوبة، ويغيب عن بالهم سلوك التخريب والعبث داخل غرفة الصف، فهم مشغولون بالنقاش، وبتنفيذ الأدوار المطلوبة منهم، لذا فالجميع يقبل على تطبيق مهارات تعاونية تخدم المادة الدراسية، وهناك مهارات أخرى كامنة لدى الطلبة خاصة بتطورهم العمري والعاطفي، والتعلم التعاوني يناسب مختلف الأعمار والمراحل الدراسية .

ولو نظرنا إلى المخرجات لمعظم النظم التربوية لوجدنا أنها تهتم بالتأهيل الأكاديمي للطلبة، وتهمل الإعداد الاجتماعي لهؤلاء الطلبة، الأمر الذي ينعكس على قدرته في التواصل والاتصال مع الآخرين، وهناك افتراض يقول: إن الطلبة يحصلون على المهارات الاجتماعية اللازمة لحياتهم المستقبلية بطريقة أو بأخرى، وقد أثبتت الدراسات عدم دقة هذا الافتراض.

من هنا نرى أن بعض المعلمين رغم تميزهم الأكاديمي في مواد التخصص، يعانون من عدم قدرتهم على استخدام مهارات الاتصال التعليمي الفعالة مع الطلبة، نتيجة لعدم تطور هذه المهارات لديهم، حيث إنهم لم يدربوا عليها في فترات عمرية سابقة من حياتهم الدراسية، لذا نخطئ عندما نظن أن التميز الأكاديمي وحده كاف كي ينخرط شباب الأمة في مهنهم المستقبلية، ويتكيفون مع مجتمعاتهم.

وعندما نريد إعداد درس تعاوني علينا تنفيذ جملة من المعايير التي يضعها المعلم بالتعاون مع المجموعة والمجموعات الأخرى، ومن الممكن أن تحصل بعض المشاكل والمعوقات التي تواجه المجموعة التعاونية في أثناء عملها، وهنا ينبغي توظيف المشكلة لتصبح مصدرا لتطور ونمو المجموعة، وهناك عدة أدوار تقوم بها المجموعة مثل: الإصغاء اليقظ الاختياري، والحصول على المديح ومنحه، وتوضيح المعلومات.

إن هذه الأدوار وغيرها تتطلب تحديدا دقيقا للمجموعة التعلمية التعاونية، والتي يمكن تعريفها بأنها: "**تجمع طلابي في غرفة الصف يتفاعل تبادليا بإيجابية ومحاسبية فردية، مع تفاعل تقابلي مباشر، ومهارات خاصة بالعلاقات وإدارة الاجتماعات، للحصول على النتائج المرغوب فيها من المواقف التعليمية التعلمية التي يمرون بها**".

ولا شك في أن وضع معايير من قبل المعلم للمجموعة التعاونية أمر يتطلب وضع قاعدة بسيطة تتناسب والمجموعة المتعاونة وتقف على سلوكاتها، ومدى استجابة أعضائها، وربما يجد المعلم نفسه عضوا في العملية مما يوجد معايير

مشتركة بين المعلم والمجموعة المتعاونة، وقد حددت الدراسات بعض هذه المعايير منها:

الحضور في الوقت المحدد، وتحمل المسئولية عن تعلم كل فرد، والمسئولية عن المادة الدراسية أو الوظيفة الدراسية لكل فرد في المجموعة، وإعطاء فرصة التحدث والكلام لشخص واحد وعدم مقاطعته من قبل الآخرين.

وربما يكون بدء العمل في المجموعات التعاونية مخيفا لبعض الطلبة، نظرا لأنهم لا يعرفون بعضهم بعضا، وبخاصة في المدارس الكبيرة، حيث تكون الوجوه جديدة متغيرة من سنة إلى أخرى، وهنا ينبغي أن يقوم أفراد المجموعة بالتعارف فيما بينهم، وربما يقود المعلم ذلك من خلال أنشطة التعارف.

2

من الضروري نشر ثقافة العمل التعاوني بالمدرسة، في ظل مجتمع تربوي ديمقراطي، والموافقة من قبل جميع الطلبة في المجموعة على مجموعة العمل، وقبول الاختلافات في الرأي، وإبداء الرأي، والاستماع للرأي المعاكس، والمبادرة بالرد الإيجابي بعد التوصل إلى الإجماع. (Slavin,1980).

لقد حدد "جونسون وجونسون" من خلال الرسالة التي صدرت عن مؤتمر التعلم التعاوني في العام ٢٠٠٠ مجموعة من التوصيات لتحسين عمل المجموعات التعاونية نذكر منها:

(أ) تقديم وصف لعمل كل عضو في المجموعة التعاونية.

(ب) اتخاذ قرارات حول ما تم تنفيذه من أعمال المجموعة.

وهذا يعود على المجموعات بما يلي:

- **التحسن بشكل مستمر، وتقديم نوعية ممتازة من إنجاز فريق العمل.**
- **زيادة الفردية من خلال تركيز الانتباه على أعمال كل عضو في المجموعة.**
- **تطوير عملية التعلم وتبسيطها.**
- **استبعاد بعض الأعمال غير الماهرة، وغير الملائمة أي التي يتواجد بها أخطاء.**

وحتى تتم معالجة عمل المجموعات بصورة مناسبة هناك أربع مراحل يجب مراعاتها هي:

١ . **التعليقات**: بحيث يُعطى كل طالب تعليقات على المادة التي جمعها وصنفها ويتم توجيه التعليقات بحيث تكون:

* متمركزة حول سلوك المتعلم لا على سماته الشخصية.
* وصفية وليست حكمية.
* عوناً للمتعلم مباشرة وبدون تأخير.
* موجهة للأعمال الإيجابية وليست إلى الأعمال السلبية.
* أحيانا بالرسم، وليست دائماً شفوية سمعية.

٢ . **الانعكاس**: قيام الطلبة بالتحليل بعد استلام التعليقات، وعندما تعكف المجموعة على تحليل ما انتهت إليه الجلسة، وما الذي أعاق التعلم، وتذكر السلبيات والإيجابيات تعود الحيوية للمجموعة ويظهر:

* دور كل عضو من خلال التفاعل.
* خريطة عقلية توضح الأسرار التي أدت إلى النجاح.
* توضيح أنفسهم على الرسم البياني.
* إعطاء كل عضو في المجموعة (٦ ثوان) كي يميز ثلاثة أشياء ساعدته على التعلم.
* مناقشة مهارات الفريق، كيف تم التشجيع؟ كيف تم فحص مستوى الفهم عند الأفراد؟ العرض المختصر لما تم إنجازه مثل:

ثلاثة أشياء عملتها مجموعتنا بشكل جيد، مجموعتنا جيدة في........، نصف مجموعتنا بأنها......، الأعمال التي ساعدت المجموعة..........، في المرة القادمة سنكون أفضل في..........، شيء واحد يمكن أن يحسن عمل مجموعتنا.

٣ . **تحسين الأهداف وتحسين نوعية العمل**، عندما يضع الطلبة أهدافا لتحسين العمل بعد تحليل البيانات، واستلام التعليقات، ويضع أفراد المجموعة الأهداف تحت

المجهر للعمل على تحسينها، وكيفية تصرف المجموعة في المرة القادمة؟ وما الإجراءات التي ستقوم بها لتحسين أهدافها؟ ويتم ذلك بما يلي:

* قيام الطلاب بوضع أهداف سلوكية للجلسة القادمة للمجموعة، وكل طالب يختار مهارة، وبالتالي يتم التوصل إلى إجماع حول المهارة التي سيتم استخدامها في المرة القادمة، وحبذا لو تم ذلك مكتوبا.
* الاتفاق مع أعضاء المجموعة على خاتمة واحدة، ويبلغ اتفاقهم لجميع أعضاء الصف، ويذكر أسماء الطلاب الذين وافقوا على العمل.
* كل طالب يكتب جوابا للسؤال قبل أن تبدأ المجموعة التعاونية العمل مثل:
  - سوف أخطط في المرة القادمة، وأساعد مجموعتي في..............
  - أريد استعمال المهارة الاجتماعية............ في المرة القادمة.
* الطلب إلى الطلاب أن يمارسوا المهارة الاجتماعية خارج نطاق المجموعة، وفي حياتهم العامة، في الساحة، والملعب، والمناسبات.

٤. **الاحتفال لتتويج عمل المجموعة**، والتهنئة على النجاح، والاحتفال مفتاح لتشجيع الطلاب واستمرار جهود التعلم. (Johnson & Johnson , 2002).

طرق اختيار المجموعة التعاونية:

قبل أن يتم اختيار المجموعات من قبل المعلم عليه أن يجيب عن الأسئلة الأربعة التالية:

س١- هل يتم وضع الطلاب في مجموعات ذات صفة متجانسة، أم مختلفة من حيث قدرات أعضائها؟

والإجابة هنا تكمن بالتأكيد على الاختلاط بحيث تتضمن المجموعة الواحدة طلابا ذوي قدرات عالية، وطلابا ذوي قدرات متوسطة، وآخرين ذوي قدرات منخفضة، وقد نحتاج في بعض الأحيان إلى مجموعات متجانسة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، أو لمساعدة الطلبة على ممارسة مهارات محددة.

س٢- هل يتم وضع الطلاب الذين لا يميلون إلى تأدية الوظائف مع الطلاب الذين يحرصون على تأديتها باستمرار في مجموعة واحدة؟ أم من الأفضل فصلهم؟

إن الدمج فيما بينهم يؤدي إلى تنمية ميل الطلاب لتأدية وظائفهم.

س٣- هل يسمح للطلاب اختيار زملائهم الذين سيعملون معهم في المجموعة؟ أم على المعلم أن يعين المجموعات؟

إن اختيار الطلاب لمجموعاتهم لا يكون ناجحا، وغالبا ما يختار المتفوقون بعضهم بعضا، وقد لاحظ أحد مؤلفي هذا الكتاب أنه عندما ترك الحرية للطلبة في اختيار أعضاء مجموعتهم، فقد تجمع الأقارب والأصدقاء في تلك المجموعات. لذا فالمجموعات التي يتدخل في تكوينها المعلم كليا أو جزئيا، أفضل من المجموعات الأخرى، وعلى المعلم أن يحرص في أثناء التوزيع عل توطيد علاقات صحيحة بين طلاب الأغلبية والأقلية، وبين الطلاب المعوقين وغير المعوقين، والذكور والإناث على مستوى الروضة والأساسي، وثمة طريق اقترحها أحد المؤلفين بناء على ممارسته العملية، تتمثل في إعداد قائمة من قبل الطلبة بأسماء الطلبة الذين يرغبون بالعمل سوية من خلال مصفوفة اجتماعية يعدها المعلم لهذا الغرض، ويقوم المعلم بعد ذلك بتلبية بعض طلبات المجموعات، واختيار بعض الطلبة ودمجهم مع المجموعات، كما يمكن أن يطلب إلى كل طالب تسجيل ثلاثة زملاء يرغب في العمل معهم، ومن خلال ذلك يستطيع تحديد الطلبة المعزولين اجتماعيا، ويجعلهم نواة لمجموعة تضم طلبة ماهرين في التعامل الاجتماعي.

س٤- كم من الوقت ستبقى المجموعات التعاونية مع بعضها، هل لمدة تدريس وحدة دراسية؟ أم لفصل دراسي؟ أم سنة دراسية؟

وهنا يمكن القول بأنه لا يوجد زمن محدد لبقاء أفراد المجموعة التعاونية مع بعضهم بعضا، فبعض المعلمين يحتفظ بالمجموعات طوال العام الدراسي، وبعضهم لمدة فصل دراسي أو لمدة وحدة تعليمية، وينصح التربويون باستقرار المجموعات لوقت كاف بحيث يستطيع أعضاؤها التكيف مع بعضهم للوصول إلى النجاح،

وعملية حل المجموعات نظرا لوجود مشكلة معينة، تعتبر غير منتجة من الناحية التربوية نظرا لأن الطلاب لم يتعلموا المهارات اللازمة لحل المشكلات بالتعاون مع بعضهم بعضا. (Cottel,Millis & Engrave, 1996).

بالنظر إلى الأسئلة السابقة وإجاباتها ينبغي للمعلم أن يكون على دراية تامة بأوضاع طلابه ومستوياتهم، وأن يتدخل في عملية توزيعهم على المجموعات حسب قدراتهم وكفاياتهم المدونة في سجلاته.

2

وخلاصة القول: **يتم اختيار المجموعات بشكل غير متجانس من مختلف المستويات، والأدب التربوي يشير إلى أن الطلبة الأقل قدرةً يفضلون العمل مع طلبة أعلى قدرة، كما أن الإفادة تكون بشكل أكبر عند تعلمهم مع أفراد أعلى قدرة من بقائهم بشكل فردي، أما الطلبة ذوو القدرة الأعلى فإنهم في كثير من الأحيان يفضلون العمل مع أفراد لهم مستوى مماثل من القدرة.**

ن بعض التجارب في مجال العمل التعاوني تسمح بنوع من المرونة في هذا الجانب وذلك بأن تكون المجموعات في البداية غير متجانسة، وفي مرحلة لاحقة يتم السماح للطلبة ذوي القدرة العالية بالعمل مع بعضهم. ومن الجدير بالذكر أن طبيعة المهمة والمادة تلعبان دوراً مهماً في طريقة اختيار المجموعات، وينصح البعض بعدم تغيير المجموعات خلال فترات زمنية متقاربة بل الانتظار لفترة أسبوعين مثلاً للسماح للأفراد بالتعود على بعضهم، وتبادل المعرفة وبالتالي ملاحظة التقدم، ومن الخطورة بمكان حل المجموعات التعاونية قبل الانتهاء من المهمة الموكلة إليهم.

وهناك إحدى عشرة طريقة لاختيار المجموعة التعلمية التعاونية يمكن تعميمها على مختلف المراحل التعليمية وهي:

(١) بطاقات الأسماء المعلقة:

وتتمثل في كتابة اسم أو رمز كل مجموعة على بطاقة كبيرة، ووضعها في مكان معين داخل الصف، ثم تكتب أسماء طلبة الصف على بطاقات وبجانب

اسم الطالب يكتب اسم المجموعة أو رمزها بمعرفة المعلم مع مراعاة أن تضم المجموعة الواحدة المستويات الثلاثة (عال - متوسط - منخفض) وتخلط جيدا، ويطلب من الطلبة تناول بطاقاتهم والتوجه إلى مكان مجموعاتهم داخل غرفة الصف

(٢) لوائح الحائط:

يختار المعلم المجموعات ويضعها في قوائم تتضمن اسم المجموعة، ومكان عملها، وأسماء أعضائها.

(٣) المظاريف الغامضة:

يكتب المعلم أسماء الطلاب على مظاريف، ويضع في الظرف نموذجا يدل على المجموعة مثل: ممحاة أو قلم أو مبراة، أو أداة هندسة..، وبعد توزيع المظاريف يطلب المعلم إلى الطلبة التوجه إلى مجموعاتهم، التي يقومون بتحديد أماكنها داخل غرفة الصف.

(٤) الطريقة العشوائية:

حيث يقوم المعلم بتوزيع الطلبة على المجموعات عشوائيا، وهذه الطريقة مناسبة للنشاطات الأكاديمية، وغير الأكاديمية، وهي تناسب طريقة التدريس الزمري، وهنا لا يؤخذ بالحسبان قدرات الطلبة عند توزيعهم على المجموعات.

(٥) المظاريف الغامضة دون كتابة الأسماء:

يقوم المعلم بوضع رموز على المظاريف لتدل على المجموعات التي سيتوزع عليها الطلبة، ثم يقوم بتوزيع المظاريف، ويبدأ الطلبة بالتجمع حسب رموز مجموعاتهم، ويحددون مكانا للعمل داخل غرفة الصف.

(٦) العـــــد:

يحدد المعلم عدد المجموعات التي سيتعامل معها، ويعطيها أرقاما مثل:

(١، ٢، ٣، ٤، ٥) ثم يعين رقما لكل طالب من طلاب الصف يتناسب مع أرقام المجموعات، بناء على معرفته بقدراتهم العقلية ومهاراتهم العملية، ويخبر الطلاب بأرقامهم، فالطلاب الذين يحملون الرقم (١) ينتمون إلى المجموعة الأولى، والطلاب الذين يحملون رقم (٢) ينتمون إلى المجموعة الثانية وهكذا............؛ ويلتقي الطلاب في المجموعة الواحدة مع بعضهم بعضا، ويحددون مكان جلوسهم داخل غرفة الصف ليبدأوا العمل التعاوني.

2

(٧) التجمع الذاتي عن طريق التصنيف:

يقوم المعلم بوضع مواصفات للمجموعات بناء على معرفته بقدراتهم، بعد أن يحدد عدد المجموعات التي يريدها، وعلى سبيل المثال نضع قائمة من التصنيفات تساعد المعلم على اختيار المجموعات مثل:

* طالب يلبس حذاء ذا خيوط.
* طالب ذو شعر طويل.
* طالب يلبس بنطالا أسود.
* طالب ولد خارج المدينة التي يتعلم بها.
* طالب والده يعمل بالزراعة، وآخر بالتجارة، وآخر بالصناعة.

يراعي المعلم أن تضم المجموعة الواحدة جميع التصنيفات السابقة، ويمكن للمعلم أن يجتهد ويضع تصنيفات أخرى.

(٨) الاصطفاف:

يصطف الطلاب بمعرفة المعلم داخل غرفة الصف، وهنا يكون ترتيبهم مقصودا ومناسبا لعدد المجموعات التي ينوي المعلم تشكيلها، فمثلا الطلاب الأربعة الأوائل الواقفين في الصف يضمون المستويات الثلاثة المطلوبة، وكذلك الطلاب الذين يلونهم يضمون المستويات الثلاثة، فيعد المعلم (١- ٢- ٣- ٤) ويسميهم المجموعة الأولى، ثم يعد (١- ٢- ٣- ٤) ويسميهم المجموعة الثانية، وهكذا حتى يتم توزيع المجموعات، وتأخذ مكانها في غرفة الصف.

(٩) المجموعات حسب تاريخ الميلاد:

يقف الطلاب في مجموعات حسب الشهر الذي ولدوا فيه، وبعدها تتكون مجموعات متباينة، فإذا اكتشف المعلم خللا في إحدى المجموعات يقوم بنقل بعض الطلبة من وإلى هذه المجموعات لتحقيق عدم التجانس، ثم يطلب المعلم إلى المجموعات أن تختار مكانها في غرفة الصف.

(١٠) الاصطفاف الألفبائي:

يطلب المعلم من الطلاب ترتيب أنفسهم حسب التسلسل الألفبائي بناء على الاسم الأول أو اسم العائلة، ويتدخل المعلم في توزيع المجموعات.

(١١) الطيف اللوني:

تعطى المجموعات ألوانا مناسبة، ويطلب المعلم إلى الطلاب أن يقوموا بالانضمام إلى الأفراد الذين يحملون اللون نفسه، ويراعي عدم تجانس المجموعات. (Sego,A,1991)

الأحجام المناسبة للمجموعات التعليمية التعاونية:

ينبغي على المعلم أن يقرر حجم المجموعة التعليمية، ما حدها الأدنى؟ وما حدها الأقصى؟ ومجموعات التعلم التعاوني يتراوح عددها (٢- ٦ طلاب) في المجموعة الواحدة، وهناك اعتبارات تربوية ينبغي مراعاتها عند تحديد حجم المجموعات التعاونية وهي:

* المواد المتوافرة وطبيعة الوظيفة الموكلة إلى المجموعة التعاونية تحددان عدد الأفراد في المجموعة.
* الفترة الزمنية المتاحة لإنجاز الوظيفة مهمة في تحديد عدد الأفراد، فكلما كانت الفترة الزمنية قصيرة قل عدد الأفراد، لأن المجموعة الصغيرة أكثر تأثيرا في زمن أقل.

وينصح المتخصصون في التعلم التعاوني البدء بزوج من الطلاب أو بثلاثة

طلاب في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وعندما تتطور مهارات الطلاب يمكن زيادة عدد الأفراد في المجموعة، ويلزم أن تكون المجموعات صغيرة كي ينشغل الجميع في مناقشات متبادلة فعالة وتتحقق أهداف المجموعة.

ملاحظة:

ظهرت مطالبات لبعض التربويين بزيادة عدد الأفراد في المجموعة عن ستة أفراد، انطلاقا من أن زيادة عدد الأفراد يؤدي إلى زيادة القابليات والعقول في المجموعة، وهذا يؤدي إلى زيادة تمرير المعلومات إلى الأفراد، وظهور المواهب في المجموعات.

2

اقتراحات لتفعيل عمل المجموعات التعاونية:

يذكر لاري ميكلسين من جامعة أوكلاهوما القصة لتالية قائلا:

تجمع الطلبة تحت شجرة كبيرة وارفة الظل داخل حرم المدرسة، وكان حديثهم وديا للغاية، ومن أبرز الموضوعات التي كان يدور الحديث حولها (الألعاب الرياضية ونتائجها، برامج التلفزيون، وأحيانا عن الواجبات البيتية، والامتحانات القادمة، وبعض الأعمال الثقافية)، وحاول أحد الطلبة التحدث عن مشكلات مادتي الجبر والكيمياء، وهنا أصبحت المناقشات مزعجة للآخرين.

إن المجموعات تحت الشجرة تتبادل الأسئلة، والتفسيرات، وهي جادة وحادة بين الأفراد، علما بأن هذا التفاعل غير رسمي، فلماذا أصبح التفاعل قليلا داخل قاعات الدرس علما أننا نطبق استراتيجيات مختلفة في التعلم التعاوني، والتعلم التعاوني يجعل جميع أفراد المجموعة أقوياء في تفكيرهم، من خلال ما يطرحونه من أفكار، حيث تنمو ثقافتهم ويصبحون قادرين على تبادل الأفكار، وتظهر لديهم وجهات نظر بديلة تحفز تفكيرهم.

لقد دفع هذا الموقف "لاري ميكلسين" إلى كتابة مقالة لتفعيل مجموعات التعلم التعاوني، جاء فيها: لكي تكون المجموعة في التعلم التعاوني متفاعلة ينبغي التمييز بين أربعة متغيرات هي:

١- إيجاد بيئة تعلمية مناسبة.

٢- إفساح المجال للمناقشة.

٣- الحرص على مشاركة جميع أفراد المجموعة.

٤- تقويم فعالية عمل المجموعات.

لقد ظهرت مشكلات في العمل التعاوني بين المجموعات، حيث بدأ يسيطر على المجموعة طالب أو اثنان، مما يؤدي إلى عدم التركيز على المهمة الموكلة للمجموعة، فتخفق المجموعة في التوصل إلى نتائج، على الرغم من أن المناقشات تبدو إيجابية، وبالنظر إلى التجربة التطبيقية أمكن التغلب على هذه المشكلة باستخدام ما يلي:

١- تحديد المستوى القبلي للطلاب، والمستوى الذي سيصلون إليه بعد إتمام المهمة الموكلة إليهم.

٢- تقوية تماسك أعضاء المجموعات وإعادة النظر في تشكيلها.

٣- التأكد من أن جميع الطلبة في المجموعات قد فهموا المهام الموكلة إليهم.

٤- التأكيد على المتغيرات الأربعة التي تعمل على إيجاد بيئة صالحة للتعلم والمشاركة في أنشطة المجموعة.

٥- توضيح العمليات الإدراكية التي تحدث وتتم مناقشتها خلال نشاطات التعلم.

٦- إعداد قوائم التدقيق الخاصة بتقويم نشاط المجموعة الفعالة.

لقد ظهر أن نسبة عالية من أفراد المجموعات تفضل الاستراحة، ويقوم بإتمام العمل شخص واحد نيابة عنهم، وهذا ما يعرف بظاهرة التسكع الاجتماعي.

(Social Loafing)

وهذا يعيق التفاعل، وتصبح بيئة التعلم غير منتجة، ويتوقف تطور النسيج الاجتماعي للمجموعة، الذي يشكل جوهر التعلم التعاوني، وهنا سيتولى أمر المجموعة أعضاء حازمين مما يخلق نوعا من نظام (الشللية)، فيشعر باقي أعضاء المجموعة أن أفكارهم غير مرحب بها.

وهناك بعض الأفراد يقاومون المشاركة بسبب الخجل، وآخرون يفضلون السيطرة على المناقشة، وبعض الأفراد يفتقرون إلى المعلومات فيبتعدون عن المناقشة، ويميلون إلى التسكع الاجتماعي، وفيما يلي عرض لأسباب ظهور حالات التسكع الاجتماعي:

١- بعض الأفراد العاديين يقاومون المشاركة نتيجة الخجل.

٢- بعض الأفراد يفضلون السيطرة على النقاش.

٣- بعض الأفراد يعتقدون أنهم بحاجة إلى المحتوى المعرفي نظرا لحاجتهم للمعرفة والمساعدة.

٤- بعض الأفراد يعتبرون أن الظهور في المجموعة غير محبب، وهو نوع من السلوك العدواني.

٥- بعض الأفراد يتعهدون بنجاح المجموعة ويتبرعون للعمل.

٦- ربما تكون المهمة غير مناسبة للاعتبارات التالية:

أ) يمكن عملها من قبل فرد أو اثنين في المجموعة ولا تحتاج لجهود الآخرين.

ب) لا تتطلب المهمة موافقة المجموعة نظرا لسهولتها.

ج) وجود مشكلات في التعامل مع المجموعات الجديدة.

والأفراد الذين يمارسون التسكع الاجتماعي في تعلم المجموعات، يمكن معالجتهم بتعديل المهام الموكلة للمجموعة وإيجاد مجموعة متماسكة من خلال:

* إعادة بناء الثقة بين الأعضاء.

* استبعاد القلق بين الأعضاء. (Watson, Michaelsen&Sharp, 1991).

إن الاستراتيجية الفعالة لاستئصال ظاهرة التسكع الاجتماعي تتحقق من خلال الأبعاد التالية:

١- تصميم المهام بشكل واضح.

٢- إظهار المسؤولية الفردية من قبل أعضاء المجموعة.

٣- حفز الأعضاء على المشاركة في المناقشات.

٤- الاستماع إلى تعقيبات وتعليقات ذات مغزى.

٥- تقديم جوائز قيمة للمستويات العالية في المجموعة

(Watson, Michaelsen &Sharp , 1991)

أثر مواصفات المهمة الموكلة إلى الأفراد في المجموعة في تطوير الأداء ومواجهة التسكع الاجتماعي

المحاسبة الفردية العالية للأعضاء

المهمة تتطلب تفاعلاً إيجابياً

المقارنة الخارجية كتغذية راجعة

مكافأة مجموعات العمل

← مساعدة تطور المجموعات وتقليل التسكع الاجتماعي

↕

* تدني مستوى المحاسبة الفردية
* المهمة لا تحتاج إلى تفاعل
* عدم وجود مقارنة في التغذية الراجعة
* المكافأة للمجهود الفردي في المجموعة

← إعاقة تطور المجموعات يزيد من التسكع الاجتماعي

الشكل رقم (١٠) مواصفات المهمة الموكلة للأفراد

وأحيانا يحدث تسكع اجتماعي غير مقصود من قبل بعض قادة المجموعات، وسبب ذلك إخفاقهم في تحقيق نتائج في المهمة الموكلة إلى فرقهم، وهذا يعود لسببين هما:

١- القدرات الفطرية لدى الأفراد التي تعمل ضد الاشتراك في المجموعات وتقديم جهد جاهز للأفراد.

٢- استئثار طالب أو اثنين من أفراد المجموعة بالعمل.

ملاحظة هامة:

إذا كانت المهمة تتطلب مشاركة واضحة من قبل أعضاء المجموعة فإن على المعلم أن يتأكد من مشاركة الجميع، ويمكن أن يتحقق ذلك بعمل توثيق للأعمال التي سيقوم بها الفرد قبل البدء بالمهمة، ثم يقوم بمراجعة ذلك بعد الانتهاء من المهمة للتأكد من قيام الفرد بالعمل، ومعرفة مدى مشاركة كل طالب.

2

إن من أهم أسباب ظهور التسكع الاجتماعي هو طبيعة المهمة، حيث يمكن أن تنجز المهمة من قبل فرد واحد، أو بالعمل الفردي، وأحيانا تتطلب المهمة أعمالا كثيرة، مما يثقل كاهل المجموعة ويبدأ الأفراد بالتواكل على بعضهم بعضا.

علينا أن نطلب في المهمات من المجموعات اتخاذ قرارات مهمة تستند إلى تحليل للقضايا، ويمكن تبسيط المهام الصعبة عن طريق الاستعانة بأعضاء آخرين، مع تهيئة الأعضاء للعمل سوية، وإشعارهم بأنهم لن يستطيعوا إنجاز المهمة فرديا. (Kagan,1993).

كما يمكن مقارنة أداء المجموعة مع المجموعات الأخرى وهذا يزيد من تماسك المجموعة، والمعلومات التي يتم استيعابها من قبل الأفراد في المجموعة تخزن في الذاكرة قصيرة المدى إذا لم يشارك فيها الطالب بفاعلية، وسرعان ما يتم نسيانها بعد انتهاء عمل المجموعة، وعلينا حث الطلبة على المشاركة كي يتم نقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يسهل استعمالها واسترجاعها في الحالات الضرورية، وقدرة الطالب على التعلم اللاحق مبنية على المعلومات الموجودة في الذاكرة طويلة المدى. (Bruning , R.H.et al.1994).

وعندما تأتي المعلومات الجديدة فإنه يتم إضافتها للأبنية المعرفية القائمة لدينا، فترتبط الأبنية القائمة بالأبنية المعرفية الجديدة، وتتكون تراكيب معرفية جديدة.

وبناء على ما سبق يذكر المتخصصون بالتعلم التعاوني أن تطوير المهارات

الادراكية عالية المستوى يأتي بالتدريب المستمر المثير من خلال عمل المجموعات. (Slavin,1995) .

قد تظهر بعض المشكلات في أثناء عمل المجموعات التعاونية؛ مما يستدعي تدخلا من قبل المعلم، لذا فإننا نقدم لك أخي المعلم بعض المقترحات التي ستساعدك في الحصول على مجموعات متفاعلة في أثناء العمل وهي:

١- يتحدد عدد الأفراد في المجموعة تبعا لنوع النشاط، فعندما تكون المهام كبيرة ينبغي أن يكون عدد الأفراد بالمجموعة قليلا، أي من (٢- ٣ أفراد)، وحاول أن لا يزيد عدد الأفراد عن (٦) في المجموعة الواحدة حتى لا يحصل التسكع الاجتماعي نتيجة زيادة عدد الأفراد في المجموعة.

٢- أفضل طريقة لتشكيل المجموعات هي الطريقة العشوائية.

٣- حاول جذب اهتمام طلابك وهم يعملون في المجموعات، عن طريق استخدام إشارات يدوية متفق عليها، أو دق جرس.

٤- حاول توفير الهدوء وتقليل الفوضى في المجموعات باستخدام الحث على الأسلوب التعاوني من خلال تعيين شخص لهذه المهمة داخل المجموعة،وتحديد أماكن متقاربة لجلوس الطلبة في المجموعة، ويقترح بعض التربويين عمل إشارة ضوئية مثلا: عندما يضيء الضوء الأخضر نقلل الفوضى، وعندما يضيء الأحمر هدوء تام .

٥- توخي الحكمة في التعامل مع الطلبة الذين لا يرغبون في العمل التعاوني، من خلال توضيح فرص التعلم المتاحة لهم من خلال مشاركتهم بالعمل مع أفراد المجموعة؛ وكذلك يمكن استخدام بعض الألعاب التي تشجع على المشاركة، وإذا أصر أحد الطلبة على العمل بصورة فردية عليك عدم إجباره على العمل التعاوني، وتركه يكتشف أهمية العمل التعاوني.

٦- عندما تنتهي مجموعة من عملها قبل المجموعات الأخرى، عليك التأكد من ذلك، وهل قامت المجموعة بإنجاز العمل بصورة صحيحة أم لا؟

٧- عند حدوث غياب متكرر لدى بعض الطلبة في المجموعات، يمكن توزيع هؤلاء الطلبة على المجموعات حتى لا تتأثر مجموعة بعينها، ويمكن إعطاء هؤلاء الطلبة مهمات تتطلب التخطيط والمواظبة على الحضور، وإن استمر ذلك ينبغي تحديد بعض الأفراد ليقوموا بإنجاز أعمال زملائهم المتغيبين.

٨- ينتهي عمل المجموعات بعمل ملخص لما تعلموه، وما الفوائد التي اكتسبوها، والمهام التي قاموا بها، وما النشاط الختامي الذي ستقدمه المجموعة لتبادل الشكر مع المجموعات الأخرى.

٩- ربما لا يأخذ العمل التعاوني جميع وقت الدرس، فعليك إيقاف العمل والقيام بتوضيحات قصيرة، أو أعمال فردية من قبل الطلبة.

(Lazarowitz&Karsenty,1990,18)

وثمة أسباب مختلفة تسهم في تقليل التفاعل بين المجموعات، تعود إلى طبيعة عملية التعليم ومدخلاتها، وطبيعة المعلمين وانتمائهم للمهنة، وأحيانا يتصور المعلمون أن هذا التوجه يظهر تقصيرهم،

وقد أوجز (ديفد جونسون و روبرت جونسون وإديث جونسون هولبك) هذه الأسباب في كتابهم "التعلم التعاوني" بما يلي:

١- عدم وضوح العنصر الذي يجعل عمل المجموعات التعاونية عملا ناجحا، حيث يحدث خلط لدى المعلمين فلا يميزون بين مجموعات التعلم التعاوني وزمر التعلم الأخرى.

٢- علينا إدراك حقيقة أن العمل الفردي المعزول لا يحقق نتاجا تربويا متكاملا، فلا يستطيع فرد أن يبني عمارة، أو يحقق الاستقلال للأمة، أو يبتكر حاسبا آليا.

٣- لا يزال معظم الأفراد يرفضون التغير وتوزيع الأدوار، لعدم ثقتهم بقدرة الآخرين من زملائهم، ولا يتحملون مسؤولية أداء زملائهم، وبالتالي لا يمكن أن يتصور طالب أنه مسؤول عن تعلم طالب آخر.

٤- إن استخدام المجموعات في التدريس لتطويره وتحسينه ربما لا يكون ناجحا، نظرا لأن خبراتنا الشخصية علمتنا أن عمل اللجان أو المجموعات غير فاعل، لذا يميل المعلمون إلى استخدام إستراتيجيات تقليدية في التعليم هروبا من مشاكل المجموعات.

٥- إن استخدام المجموعات في التدريس يتطلب انضباطا ومثابرة، وربما تخور عزائم المعلمين ولا يستمرون في العمل.

(ديفيد جونسون و روبرت جونسون وأديث جونسون هولبك،١٩٩٥)

توزيع الأدوار في التعلم التعاوني:

إن تحديد الأدوار وتوزيعها في التعلم التعاوني من الأمور المهمة، فالاعتماد متبادل بين الأفراد، ودور المعلم ضروري وموجه لعملية التعلم، كما أن دور الطالب مؤثر وفعال في أثناء العمليات، وفيما يلي توضيح للدورين:

أ- دور المعلم:

إن الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع الطلبة في أثناء العمل في المجموعات تؤثر على التفاعل بين الطلبة وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة؛ كما أن دور المعلم يكون مساعدا للطلبة ومجيبا عن الأسئلة في حالة عدم استطاعة أفراد المجموعة الإجابة عن أسئلة يوجهها أحدهم، ويمكن تلخيص دور المعلم بما يلي:

* **تعليم المهارات التعاونية للطلبة.**
* **تكوين المجموعات.**
* **تحديد دور كل طالب في المجموعة.**
* **تقديم التوجيه والإرشادات لعمل المجموعات.**
* **دعم وتقوية التعاون بين الأفراد.**
* **التفاعل مع المجموعات بطرق مختلفة مثل المراقبة وفحص الحلول وتقديم معينات للحل وتوجيه الأسئلة للطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة.**

* تقويم عمل المجموعات واتخاذ القرارات بشأن تغيير أدوار بعض أفراد المجموعة.

(Watson, Michaelsen&Sharp, 1991)

* اختيار الموضوع من واقع المنهاج، وتحديد الأهداف، وتنظيم الصف وإدارته.
* تحديد المهمة الرئيسة والمهام الفرعية وتوجيه عملية التعليم.
* تحديد المصادر التعليمية والأنشطة.

(ديفيد جونسون و روبرت جونسون و إديث جونسون هولبك، ١٩٩٥).

2

إن المعلم المتعاون يعمل باستمرار على ترسيخ مفهوم العمل التعاوني لدى الأفراد في المجموعات، حتى تصبح مهارة حياتية يعتادها الطلبة، وينضم المعلم إلى المجموعات عند الحاجة إليه، وثمة اقتراحات يمكن تقديمها للمعلمين حديثي العهد بالتعلم التعاوني هي:

- تأكد من متابعتك للوقت المحدد لعمل المجموعات.
- قدم إجراءات إتمام التعيين الدراسي الذي ستنفذه المجموعة.
- قم بالتعزيز المناسب، واستثر حماسة الطلبة.
- نشط المجموعة عندما تنخفض دافعيتها للتعلم.
- قدم بعض الملخصات المساعدة، وكذلك الاقتراحات والحلول.
- علم طلابك مهارات التعاون خلال الدرس، وقدم تطبيقات عملية لها.
- شجع طلابك على التأمل في كيفية مساعدة الأفراد لتحقيق الأهداف، وما المعوقات التي حالت دون ذلك، وما الأعمال التي ستقوم بها مجموعتهم في المرة القادمة، وما المقترحات لتحسين عمل المجموعة.

ب - أدوار الطلبة:

إن توزيع الأدوار على الطلبة يساعد في تحسين عمل المجموعة لإنهاء المهمة التعليمية الموكلة إليها، وفيما يلي بعض أدوار الطلبة:

* العضو:

ولا يعني هنا أنه بمجرد الانتماء للمجموعة وحضور الاجتماعات، أن الفرد أصبح عضوا، وإنما هناك أدوار يلتزم بها العضو ويعتبر مسؤولا عنها وهي:

- الوصول لموعد الاجتماع بدقة.
- المساهمة بالأنشطة والمشاركة بالأفكار وتقديم التغذية الراجعة.
- المواظبة والحضور حتى انتهاء المهمة الدراسية وعدم التخلي عن المجموعة خلال مراحل العمل.
- الالتزام الأدبي أمام الزملاء واعتبار ذلك عهدا عليه.
- الإصغاء إلى الآخرين فكل فرد لديه أفكار يحب المشاركة بها.
- الاحتفاظ بدوره في الكلام، والإنصات، وعدم احتكار المناقشة.
- تشجيع الأفراد الآخرين.

* المادح:

ووظيفته تقديم الإطراء إلى الأعضاء بعد سلوك معين يتم الانتهاء منه، كالمواظبة من قبل عضو على العمل، أو إتمام وظيفة معينة، أو الرجوع إلى العمل بهدوء.

ويعتبر هذا دورا اجتماعيا مهما في المجموعة، وهو بمثابة التعزيز للطلبة، وينبغي أن يكون الإطراء نابعا من عاطفة، ويمكن للمجموعة التعاونية أن تعتبر الإطراء مهمة دراسية وينبغي مناقشته بين الأعضاء، حيث يقومون بتعريف المديح، وتوضيح مشاعرهم عند سماعه، ثم تقديم نماذج للمديح من قبل الأعضاء في المجموعة، ويحسن استخدام ذلك في المرحلة الأساسية، وأما في المدرسة العليا فيفضل أن يكون المدح تطوعيا دون تكلف أو إحراج، كما أن شعور الطلبة بأن السلوك الجيد سيتم مدحه يحفز على القيام بالسلوك الجيد قدر الإمكان. وفيما يلي مجموعة من السلوكات التي تستحق المديح:

- المثابرة على العمل.

- إلقاء الأسئلة.

- مناقشة تصورات الآخرين.
- مشاركة الأفكار.
- البدء في النقاش.
- تقديم مصادر ومراجع تسهم في إنهاء الوظيفة الموكلة للمجموعة.
- التطوع لعمل شيء يساعد على تحقيق أهداف المجموعة.
- مساعدة الآخرين.

2

*** المراقب:**

يظهر هذا الدور واضحا في المراحل الدراسية العليا، وأحيانا تستخدم كلمة مشرف بدلا من كلمة مراقب، إلا أن التربويين يفضلون استخدام الكلمة الأخيرة، ويتمثل دور المراقب فيما يلي:

- الحصول على المذكرات وتوزيعها على أفراد المجموعة، إما بالذهاب إلى المعلم، أو بحضور المعلم إليه.
- الحصول على المواد الضرورية لإكمال المهمة الدراسية، مثل: إحضار القاموس وغيره.
- جمع عمل المجموعة وتسليمه للمعلم إما بالذهاب إليه، أو عند مروره بالمجموعات.

ملاحظة:

على المراقب أن لا يزعج المجموعة التعاونية بكثرة حركته، وأن يبتعد عن الضوضاء، ويمتنع عن الأحاديث الجانبية مع الآخرين.

*** المقرر:**

وتتحدد واجباته بما يلي:

- الاحتفاظ بسجل مناقشات المجموعة وإجاباتها.
- مساعدة الطلاب في الإصغاء بجدية وانتقائية.

- مساعدة الطلاب في تجميع الأفكار على شكل ملاحظات قصيرة.
- إعداد تقرير عن نشاطات المجموعة.
- تقديم الأوراق بصورة نهائية بعد إعدادها وتسليمها إلى المعلم.
- أخذ تواقيع أعضاء المجموعة لإثبات الاتفاق على النتاج النهائي.

* المؤقت:

ودوره بسيط جدا لكنه مهم للمجموعة التعاونية، فهو يساعد المجموعة على التحكم في سرعة العمل عن طريق تسجيل الوقت المستغرق والمتبقي، ويمكن ربط هذا الدور مع دور المراقب، ومسؤوليات المؤقت هي:

- إخبار المجموعة عن الوقت المستغرق للمهمة الدراسية، والوقت المتبقي لإكمالها.
- إعطاء (٥ - ١٠) دقائق للمجموعة كتحذير لانتهاء الوقت.
- تقديم النصح للمجموعة حول كيفية استخدام الوقت في المرات القادمة.

* المدقق:

هذا الدور يكون ضروريا في المجموعة عندما تستعد المجموعة لتقديم اختبار معين، حيث يحتفظ المدقق بمفتاح للإجابة والتي تكون إما صحيحة أو خاطئة، ويقوم المدقق بإخبارهم فيما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة، ولا يعطي الإجابة الصحيحة في حالة الخطأ إلا إذا أراد المعلم ذلك.

* الملاحظ:

يتمثل دوره بإعطاء تغذية راجعة، تشبه ما يقوم به المادح، مع الاختلاف في أن استجابة المادح للسلوك تكون تقويمية أو تحكيمية، بينما استجابة الملاحظ تكون كمية دقيقة صارمة، فدور الملاحظ وصفي لتحسين التفاعل ورفع الكفاية وزيادة الفاعلية في كيفية وقوع السلوك المرغوب فيه. ومسؤولياته غير فاعلة حيث يجلس ويراقب كل الأعضاء، ويسجل ويحسب تكرار السلوكات، ويقدم تقريرا للمجموعة دون تحديد للأسماء.

* المسجل:

يصعب هذا الدور كلما نضجت المجموعة التعاونية وبخاصة مع طلاب المراحل العليا، يقوم المسجل بكتابة الكلمات والجمل التي خلصت إليها المجموعة على ورقة كبيرة ويلصقها على الحائط، كما يسجل القرارات التي تتخذها المجموعة، ودور المسجل يساعد الطلاب على تعلم الكتابة بإتقان، لأن أفراد المجموعة سيطلبون منه قراءة ما كتب، وفي ذلك تدريب أيضا على اختيار الطلاب لما يصغون إليه، كما يطلب المسجل من المجموعة البطء بالنقاش في حالة السرعة، ويمكن أن يستخدم المسجل لغة المختصرات باستخدام الرموز من أجل سرعة التسجيل.

* الرئيس:

وهو من أصعب الأدوار في المجموعة، وبعد أن يمتلك الطلبة مهارات الاتصال اللازمة، يمكن أن يقوم الرئيس بما يلي:

- تعريف الأعضاء بمسؤوليات المجموعة، والتأكد من فهم الأعضاء للأهداف المطلوبة.
- التركيز على عمليات المجموعة لا على إنتاجها، فهو مسؤول عن كيفية عمل المجموعة لا عن محتوى النقاش.
- تشجيع جميع الأعضاء على المشاركة وطرح الأفكار والآراء والاقتراحات.
- التأكيد على توزيع أدوار الحديث بين أفراد المجموعة، وعدم احتكار الحديث من قبل أفراد معينين.
- مساعدة المجموعة على الوصول إلى هدفها باقتراح الطرق المناسبة كالتصويت، وتقسيم المهام، ووقف المناقشة، وعقد اجتماعات منفردة مع الأعضاء.
- إنهاء المناقشة عندما تكون المجموعة مرهقة، والإعلان عن موعد المناقشة اللاحق.

- مساعدة المجموعة التعاونية في صنع القرار عند اتخاذه.
- إشاعة روح المثابرة والحفاظ على استمراريتها بين أفراد المجموعة، بحيث لا يخرج الحديث إلى موضوعات جانبية.
- التدخل لمساعدة الطلاب في تعلم مهارات تعاونية مرغوب فيها عند الضرورة.
- وضع المجموعة في إطار المدة الزمنية المحددة للمهمة الدراسية من حيث السرعة المطلوبة لإنهائها.

والرئيس لا يشارك في نشاطات المجموعة التعلمية التعاونية إلا عند الضرورة، ودوره يتطلب تدريبا مكثفا، ويتم تعميمه من قبل المعلم نظرا لأنه دور قيادي بالدرجة الأولى. (Slavin, R.E.1980).

ملاحظة:

ينبغي على المعلم أن يتذكر أن جميع الطلاب الأعضاء في المجموعة يجب أن يتناوبوا القيام بالأدوار المطلوبة لتكون لديهم الفرصة للتدرب على المهارات الاجتماعية التي يتضمنها كل دور.

وتشير بعض الدراسات إلى أدوار يمارسها الطلبة قد تتفق مع الأدوار السابقة أو قد تزيد عنها، وفيما يلي توضيح لبعض هذه الأدوار:

* **المبادر**: الذي يقترح أفكاراً جديدة أو أساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو كيفية أدائها.
* **طالب المعلومات**: الذي يستوضح المقترحات ويطلب بعض الحقائق والمعلومات الرسمية ذات الصلة بالقضية قيد الدرس.
* **طالب الآراء**: الذي يستوضح وجهة نظر أو اقتراحاً قيماً متصلاً بالمشكلة.
* **مقدّم المعلومات**: الذي يعرض الحقائق أو يوضح المشكلة من خلال خبرته.

2

* **مقدم الآراء**: الذي يعبر عن معتقدات يعتبرها ذات صلة بالمهمة، وبخاصة رأيه فيما ينبغي أن تكون عليه قيم الجماعة.

* **الموضح**: الذي يشرح الأفكار أو يعطي تمثيلاً عليها، ويقدم التعديلات لمقترحات أعضاء الجماعة، كما يحاول التنبؤ بردود الفعل لاقتراح أو حل مطروح.

* **المنسق**: الذي يوضح العلاقات بين الأفكار ويحاول الربط بينها أو يسعى إلى تنسيق نشاطات منفردة في مجهود جماعي فعال.

* **الممهد**: الذي يلخص مناقشات الأعضاء ونشاطاتهم بغية تمكينهم من رؤية موقعهم من الهدف العام للجماعة، أو يثير أسئلة تتعلق بالاتجاه الذي يسير فيه نقاش الجماعة.

* **المقوم الناقد**: الذي يحاول أن يقوّم إنجاز الجماعة بالإشارة إلى المهمة الموكلة إليها.

* **المنشط**: الذي يحث المجموعة لا على الإنجاز فحسب، بل على الإنجاز بمستوى نوعي أفضل.

* **فني الإجراءات**: الذي يسهل عمل الجماعة بإنجازه المهام الروتينية كتوزيع المواد، وإعادة تنظيم المقاعد، وغير ذلك.

* **المسجل**: الذي يلعب دور "ذاكرة المجموعة" باحتفاظه بسجلات المقترحات والمقررات ونتائج مناقشات الجماعة (هاشم، ٢٠٠١).

إن القارئ لأدوار الطلبة يتساءل كم عدد أفراد المجموعة حتى يتم توزيع الأدوار عليها؟ لذا فالأدوار الموضحة يمكن اختصارها، كما يمكن إسناد أكثر من دور للطالب الواحد في المجموعة، وأحيانا يتطلب التكيف مع الظروف تشكيل مجموعات كبيرة العدد، علما أن مؤلفي الكتاب لا ينصحون بالمجموعات الكبيرة.

توجيهات للمعلمين عند تطبيق أسلوب التعلم التعاوني:

لقد أصبح التعلم التعاوني حقيقة تربوية، وازداد تطبيق أساليبه في المدارس في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية بصورة ملحوظة، بعد إهمال عن غير قصد، وربما كان هذا الإهمال مرده عدم تمكن المعلمين من تطبيق هذا الأسلوب، وقد بلغ عدد المعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني حتى نهاية الثمانينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من (٣٠,٠٠٠ معلم)، وبدأ هذا العدد في التزايد حتى أصبح في نهاية التسعينات من القرن المنصرم (نصف مليون معلم) في أكثر من عشرين دولة وهم يستخدمون مختلف أساليب التعلم التعاوني، فمثلا في الولايات المتحدة شاع استخدام أسلوب التعلم معا في البداية، ثم استخدموا أسلوب الترتيب المتشابك، واستخدموا مؤخرا استراتيجية (الجكسو)، وفي بعض الدول الأوروبية استخدم أسلوب التعلم الفريقي، والتعلم معا، وفي الدول العربية استخدم أسلوب التعلم معا والزمرة أحيانا، وفي فلسطين المحتلة استخدم أسلوب الاستقصاء الجماعي، وأيا كان الأسلوب المستخدم فثمة توجيهات ينبغي للمعلمين العلم بها، ومراعاتها قبل وأثناء التطبيق ومن أهمها :

- **إدراك حقيقة مفهوم التعلم التعاوني والفرق بينه وبين أنماط التعلم التنافسية الأخرى.**
- **إدراك الأساس التنظيري الفلسفي للتعليم التعاوني مقابل الأنماط الأخرى.**
- **البحث عن الأدوار الفاعلة للمعلم وفهم هذه الأدوار جيدا.**
- **القدرة على التخطيط وتصميم الدرس وفق متطلبات الدرس التعاوني.**
- **المعلم هو العون الدائم الذي لا ينقطع لجميع مجموعات التعلم في أثناء الدرس.**
- **ينبغي مراعاة الأخذ بيد الجميع للتعلم بغض النظر عن المستوى الذي هم فيه.**
- **تذكر أنك الموجه لعمل المجموعات وأنت صمام الأمان لتحقيق الدفء للتعلم.**
- **ينبغي عليك التنسيق مع المعلمين للمواد الدراسية الأخرى، وتحقيق التعاون معهم.**
- **أنت مسؤول عن إيجاد جو تعاوني بالتنسيق مع إدارة المدرسة.**

توجيهات للطلبة:

* أنت مسؤول عن عملك وسلوكك.
* ستشارك بفاعلية بالعمل مع المجموعة.
* ستساعد زملاءك في المجموعة على فهم ما يريدون.
* إذا كان لديك سؤال أطلب المساعدة من أفراد مجموعتك.
* لا تغير رأيك إلا إذا اقتنعت برأي المجموعة.
* عند تكليفك بمهمة عليك القيام بها على الوجه الأكمل.

2

في نهاية هذا الفصل لا بد من إلقاء الضوء على مميزات المجموعات التعلمية المتعاونة، مقارنة بالمجموعات التعليمية الأخرى والتي تتمثل بما يلي:

م	المجموعات التعليمية التعاونية	المجموعات التعلمية الأخرى
١	المجموعات غير متجانسة التركيب، وتضم متعلمين مختلفين أقوياء، ومتوسطين، وضعفاء يعملون معا بحيث يسند كل منهم الآخر.	الأعضاء ربما يانفون من مشاركة زملائهم العمل.
٢	المجموعات تعمل في محيط منفتح، يفسح المجال أمام أعضائها للتعبير، والتمرين، والتجريب؛ ولا يترددون في طلب المساعدة،أو تقديمها إذا لزم الأمر والمجموعات تعمل في جو من الحذر المتبادل، ويحاول كل عضو في المجموعة أن يسبق غيره.	العضو لا يتحمل مسؤولية الآخرين، وربما يلقي باللوم عليهم.
٣	أعضاء المجموعات يتفاعلون ويتقاربون، لأنهم يعملون وجها لوجه، بحيث يكوّنون صداقات وزمالات طويلة الأمد.	التفاعل وجها لوجه قليل، إن لم يكن معدوما، هناك محاولات انعزالية، وتسود روح الأنانية.

٤	ينشأ تفاعل إيجابي وتكافل بين أعضاء المجموعات، أساسه الاعتماد على النفس، ثم على الآخرين إذا لزم الأمر	تفتقر المجموعات الأخرى إلى الاعتماد الإيجابي المتبادل .
٥	يتعلم أعضاء المجموعات المهارات الاجتماعية والخصال التعاونية الحميدة، ويطبقونها باستمرار .	يتم تجاهل المهارات الاجتماعية، وتحاول المجموعات تحقيق أهداف بأساليب غير اجتماعية وغير تعاونية .
٦	القيادة مشتركة بين أعضاء كل مجموعة، بحيث يتبادل الأفراد أدوار القيادة، فيبرز قادة جدد، لمهمة معينة ولفترة زمنية محددة .	هناك قائد واحد ونادراً ما يتغير .
٧	دور المعلم ملاحظة العمل، والتوجيه والتدخل إذا لزم الأمر .	المعلم لا يتفاعل مع المتعلمين، وإذا تدخل يعطي ما يراه مناسباً بأسلوب الأمر .
٨	الأعضاء في المجموعات يعملون بطيب خاطر، ويقدرون أعمال الآخرين	الأعضاء ربما يأنفون من مشاركة زملائهم العمل .
٩	العضو في المجموعة يتحمل مسؤولية المجموعة ككل	العضو لا يتحمل مسؤولية الآخرين، وربما يلقي باللوم عليهم .
١٠	المجموعة مستقلة، وتتعاون مع المجموعات الأخرى	المجموعة غير مستقلة، والتعاون بين المجموعات مهمل .
١١	التفاعل بين الأعضاء إيجابي	التفاعل سلبي، وأحيانا غير موجود
١٢	أعضاء المجموعة يقومون عملهم باستمرار لمعرفة مدى تحقيق الأهداف	نادرا ما يستخدم التقويم الذاتي، وتقويم العمل التعاوني غير وارد
١٣	إجراءات التقويم محكية المرجع	إجراءات التقويم معيارية المرجع
١٤	الشعار التعاوني "آخذ بيدك لأعلمك السباحة، وأتمتع بصحبتك، فنسبح معا، ونحيا معا، ونبقى معا" . (نغرق أو نسبح معاً) .	الشعارات الأخرى "أنا أسبح وأنت تغرق"

ستون وجهة نظر تربوية تؤيد التعلم التعاوني فكرا وممارسة

عبر التاريخ الطويل للتعليم التعاوني ظهرت مساهمات التربويين الذين عملوا في التنظير له و تطبيقه في المدارس، و من خلال نتائج الأبحاث التي أيدته آلاف الدراسات، تم إعداد قائمة بمنافعه نشرت على شبكة الإنترنت في ٢٣ نيسان ١٩٩٧ وعلى الموقع الخاص بجامعة أوريجون الغربية تضمنت (٥٩) خصيصة مؤيدة للتعليم التعاوني وهي موضحة تاليا وموثقة بأسماء أصحابها:

2

(١): التعلم التعاوني يعمل على تطوير المهارات العليا للتفكير

في ظل التعلم التعاوني سيشترك الطلاب بصورة جماعية ويزداد تفاعلهم، بدلا من موقفهم السلبي الذي ينطوي على الإصغاء للمعلم خلال وقت التعلم، فالطالب يعمل مع المجموعة موجها حديثه لزملائه، وهم يصغون إليه ويبادلونه النقاش، ثم يلتقون معا ليضعوا حلا من بنات أفكارهم، ويناقشونه ويتلقون تعليقات فورية عليه، فالتفاعل مستمر، والطلاب منشغلون في أثناء التعلم، حقا إنهم يقدمون تفكيرا ناضجا من خلال التفكير الفردي المبدع.

(Cooper et al 1984) (Schwartz , Black , Strange 1991)

(٢) التعلم التعاوني يعمل على زيادة الألفة لمكان التعلم أو المؤسسة التعليمية:

في ظل مجموعات التعاون يصبح بمقدور المعلم التحرك في بيئة التعلم وملاحظة الطلاب وهم يتفاعلون، ويمكنه أن يتكلم مع أي طالب يريد، أو مع المجموعة التي يريد، ويثير لهم الأسئلة التي توجه تعلمهم وتوضح لهم المفاهيم، فيظهر الميل الطبيعي من قبل الطلاب لحب المناقشة مع الطلاب الآخرين في جو يسوده المحبة والأمان . (Cooper 1984)

(٣) التعلم التعاوني يعمل على زيادة الاحتفاظ بالمعلومات:

عندما يشترك الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني بشكل نشط، يصبح ذلك مبعثا للتعلم باهتمام، فيحبون المدرسة، وتزداد قدرتهم على المعرفة

والاحتفاظ بالمعلومات، لأن المعلومات التي جمعوها أعطتهم الحوافز في إطار المجموعات غير المتجانسة، التي تحقق أداء أفضل لأفرادها .
(Garibaldi 1976) (Treisman 1985) (Astin 1977)

(٤) التعلم التعاوني يجعل الطلاب يحترمون ذواتهم:

إن الجهود التعاونية تؤدي إلى درجة عالية من الإنجاز من قبل المشاركين، مقارنة بالنظامين التنافسي والفردي، فالمنافسة تتبنى فوزا، فيحصد المتفوقون جميع الجوائز، بينما لا يحصل المتوسطون والضعفاء على شيء، وبالتعاون يحصل العكس حيث يستفيد الجميع، ويساعدون بعضهم بعضاً، فيزداد مستوى الأداء عند كل فرد، مما يؤدي إلى احترام الأفراد لذواتهم كونهم أعضاء في مجموعة عالية الإنجاز.
(Garibaldi 1976), (Treisman 1985), (Astin 1977)

(٥): التعلم التعاوني يعمل على زيادة الرضا عن التعلم من قبل الطلاب:

في إطار العمل ضمن المجموعة يظهر الطلاب الرضا عن العمل أو المهمة التي يعملون بها، لأنهم يشعرون أن هذا العمل ملك لهم جميعا، وهم يسعون لتحقيق الهدف المشترك، وهذا أمر ضروري مع أولئك الطلاب الذين لديهم تاريخ أو تجربة مع الفشل. (Turnure & Zeigler 1985).

(٦): التعلم التعاوني ينمي اتجاهات إيجابية نحو مادة البحث:

يتطلب التعلم التعاوني أداء عاليا من الطلاب علاوة على مهاراتهم الذاتية، واحتفاظهم بالمعلومات، فيظهر اهتمامهم بمادة البحث، وبخاصة عندما يتقنون مهاراته، فتصبح لديهم نظرة إيجابية نحوها. (Kullick & Kullick 1979) .
(Blight 1972)

(٧): التعلم التعاوني يعمل على تطوير مهارات الاتصال الشفوية :

عندما يعمل الطلاب بصورة جماعية أو يعملون بصورة ثنائية فإن قسما منهم يقدم إنجازا والآخرون يقدمون أجوبة عن هذه الإنجازات، ومنهم من يستمع،

وآخرون يعقبون، ومثل هذا العمل هو ممارسة حية لمهارات الاتصال العالية، فالطلاب يتحاورون، ويوضحون أفكارهم بصورة شفوية، الأمر الذي يؤدي إلى إثراء هذه المهارات لديهم، فتقوى لغتهم وتنضبط حركاتها، وبهذا يمتلكون الطلاقة والجرأة في الحديث، فعلينا تعليم طلابنا الحديث وآدابه حتى لا يكونوا كالحمقى ينظرون ولا يعبرون .

(Johnson , Johnson ,Roy ,Zaidman 1985) (Neer 1987) (Tannenbery 1995)

2

(٨): التعلم التعاوني يعمل على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعية :

يتضمن التعلم التعاوني تدريبا للطلاب على المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها، فالطلاب لا يحصلون على هذه المهارات من الطبيعة، ولا من جو المنافسة، إنهم يحتاجون إلى بيئة تساعدهم على التفاعل الاجتماعي بجانب ما يتعلمونه من معارف ومهارات ومعلومات وأفكار .

.(Johnson , Johnson &Holubec 1984) (Cohen & Cohen 1991)

(٩): تكوين علاقات إيجابية مع الأعراق المختلفة:

لقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني أن الطلاب من الأعراق المختلفة يجنون ثمار التعاون أكثر من غيرهم؛ حيث إنهم يشتركون ويتفاعلون مع بعضهم بعضا بشكل منظم، ويفهمون ما يختلفون عليه، ويتعلمون كيف يحلون مشاكلهم الاجتماعية، من خلال التدريب على المواقف في المنازعات . (Slavin 1980 ,1993) (Aronson 1978) (Johnson & Johnson 1985 b)

(١٠): التعلم التعاوني يعمل على إيجاد بيئة تعلم نشطة تسهم في التعلم الاستطلاعي:

يقوم التعلم التعاوني على دمج الطلاب بصورة فعالة، فعندما يحاول طالبان أو أكثر حل مشكلة معينة، أو الإجابة عن سؤال معين، فإنهم يستطلعون الأمر أولا، ثم يبدأ التفاعل بتقديم الأفكار والمعلومات، ثم يتخذون القرار بعد فترة مضنية من

المشاورات، فيعرضون نتائجهم كاملة أمام الصف، وهذا لن يحدث في نظم التعليم العادية التي يقودها المعلم. (Slavin 1990).

(١١): التعلم التعاوني يتبنى وجهة نظر في حل المشكلات، مع المحافظة على المسؤولية الفردية:

الوظيفة الرئيسة للتعلم التعاوني العمل ضمن نسيج الفريق الواحد، حيث يتعرف الطلاب إلى بعضهم مع بداية العام الدراسي، ويبدأون العمل على شكل مجموعات، ومن خلال المجموعات تظهر الإبداعات الفردية في الامتحانات، وبهذا يأخذ كل ذي حق حقه.

(Slavin 1983 b) (Cooper et al 1984) (Johnson & Johnson & Holubec 1984)

(١٢): التعلم التعاوني يشجع على تنويع الفهم:

يستفيد الطلاب الأقل فهما من الطلاب أصحاب الفهم العالي في مجموعات التعلم التعاوني المتباينة، حيث يقدم الطلبة تفسيرات، ويوضحون هذه التفسيرات بناء على فهمهم للمادة الدراسية، وهذا يؤدي إلى تلاقح الأفكار، فيفهم الجميع اختلافاتهم، وكيف يستفيدون منها؟ بدلا من سيطرة روح الخصومة نتيجة للفهم الخاطئ بين أفراد المجموعة.

(Swing,.Peterson,1982) & (Hooper andHannafin,1988)

(١٣): التعلم التعاوني يحمل الطالب مسؤولية التعلم:

التعلم التعاوني الذي يقوم على توزيع الأدوار داخل المجموعة، يحدد مسؤولية الطالب حيال التعلم، والطلاب يعتمدون على مواهب بعضهم بعضا عندما يقدمون أدوارهم، وما دور المعلم إلا مبسطا للمعرفة، والطالب مشارك فعال في اكتسابها.

.(Gober,1988)

2

(١٤): التعلم التعاوني يفسح المجال أمام الطلاب للمشاركة في تطوير المنهج والإجراءات التنظيمية داخل غرفة الصف:

في نطاق مجموعات التعلم التعاوني يقيم الطلاب إنجاز مجموعاتهم بعد تقييم أنفسهم، كما أنهم يتبنون تسهيل إجراءات التعلم داخل غرفة الصف، إنهم بذلك يصدرون أحكامهم على المنهج، من حيث جوانب قوته ومؤشرات ضعفه، وفي هذه الحالة يقوم المعلمون باستثمار ذلك لتعديل مهام التعلم، أو مهام المجموعات، فيصححون من محاضراتهم وأساليب تدريسهم لأنهم يتلقون تعقيبات فورية من الطلاب، ولا ينتظر المعلمون نتائج الامتحانات حتى يعدلوا من جوانب القصور في المنهج، وإنما تكون النتائج بعد التعلم مباشرة، وهذا ما يساعد الطلاب على الفهم الواضح للمادة (Kort,1992) .

(١٥): التعلم التعاوني يتيح للطلاب اكتشاف حلول بديلة لمشاكلهم:

هناك الكثير من الطلاب يترددون في التحدث وإبداء الرأي في غرف التدريس العادية، وإذا تحدثوا يظهر عليهم الخوف والتردد في الحديث، وأما ضمن مجموعات التعلم التعاوني يظهر النقد البناء، والحلول الممكنة التي تطرحها المجموعة، وبهذا ينسجم الطلاب معا في بيئة خالية من الخوف. (Sandberg,1995)

(١٦): التعلم التعاوني يحفز على التفكير المنتج ويساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم خلال جلسات النقاش:

يكون مستوى النقاش عاليا عندما ينحصر في عدد محدد من الأفراد، وهذا يعطي أريحية كي تنمو عمليات التفكير الجدي، حيث يستلم الطلاب تعليقات، وأسئلة فورية حول أفكارهم، ويقدمون صياغات للرد دون الحاجة لانتظار فترات طويلة في ظل ظروف التعلم العادية، والتعلم التعاوني لا يمنع مشاركة جميع أعضاء الصف في المناقشة، بل يناقش الموضوعات على مستوى المجموعات أولا، وبعد أن تنضج ينقلها إلى مستوى الصف بأكمله، وبهذا تصبح المناقشات متطورة، وربما يشترك المعلم في إدارة المناقشة. (Petson&Swing,1985) .

(١٧): التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارات الإدارة الذاتية:

يدعو التعلم التعاوني إلى الإدارة الذاتية قبل إدارة الآخرين، فيصبح لدى الطلاب تقبلا للعمل في المهام، ويقبلون على فهم المادة، لأنهم سيساهمون مع مجموعتهم من خلال الإجابة عن الآتي: كيف أكون عضوا فاعلا في المجموعة؟ ما مسئوليتي اتجاه المجموعة؟ كم من الوقت سأعطي المجموعة؟كما أن الطلاب سيتفقدون الواجبات المنزلية لبعضهم بعضا، وبهذا يتعلم الطلاب إدارة الذات. (Resnick,1987).

(١٨): التعلم التعاوني يساعد الطلاب على تكوين فلسفة خاصة نحو المعرفة:

عندما يشترك الطلاب في صياغات عامة ضمن مجموعات التعلم التعاوني، فإنهم يتأثرون بوجهات نظر بعضهم بعضا، لأن الأسلوب التعاوني يعمل على إيجاد نظرة حول الذات، فيبدأ الطلاب بالاعتماد على الذات، فتظهر فلسفتهم الخاصة بهم: بدلا من اعتمادهم الكلي على المعلم أو الكتاب المدرسي.

.(Davis,.Mahler&Nodings,1990)

(١٩): التعلم التعاوني يساعد على إشاعة جو من المحبة في غرفة الصف:

تحتفل جميع المدارس عندما تفوز في المسابقات الرياضية الفردية، وهل تحتفل المدارس نفسها عندما تفوز بمسابقات جماعية؟ نعم ستكون احتفالات واسعة، وسيكون التفاعل إيجابيا يتم فيه إيجاد بيئة مدرسية متعاونة. &(Slavin,1987) (Deutsch,1985)

(٢٠): التعلم التعاوني يعمل على تطوير مسؤولية الطلاب اتجاه بعضهم بعضا:

الطلاب التنافسيون يهتمون بتشجيع أنفسهم وشخوصهم، بينما يهتم الطلاب التعاونيين بأنفسهم ثم بمجموعاتهم التي يعملون معها، فيصبح الفرد مسؤولا عن إنتاج الآخرين. (Bonoma,et al,1974) & (Stahel,1992) .

(٢١): التعلم التعاوني يعمل على بناء علاقات إيجابية تقوم على التباين الثقافي:

في التعلم التنافسي يتم التفاعل مع مستوى ثقافي معين، وربما لا يحدث التفاعل، وفي التعلم التعاوني يعمل الطلاب في مجموعات بغض النظر عن ثقافاتهم وقدراتهم، فيعمل أصحاب القدرات العالية مع القدرات المنخفضة للحصول على المنفعة، وفي النهاية يتفوقون في حل مشكلاتهم .

(Webb,1980) & (Johnson& Johnson,1985)

2

(٢٢): التعلم التعاوني يعمل على إيجاد أساليب تقييم بديلة:

يوفر التعلم التعاوني الفرصة للمعلمين كي يشاهدوا طلابهم وهم يعملون، ويتفاعلون، ويوجهون أفكارهم، ويطرحون الأسئلة، مما يعطي الفرصة لتقييمهم بصورة شمولية، أفضل من الاعتماد على اختبارات الورقة القلم.

(RosenShine&Stevens,1986) & (Copper,1984) (Cross&Angelo,1993)

(٢٣): التعلم التعاوني يبني ويطور علاقات شخصية:

يعتمد الطلاب في التعلم التعاوني على المجموعات، مما يساعد الأشخاص على تتبع أعمال بعضهم بعضا، فتظهر الثقة بالنفس وبالآخرين، وتتحسن العلاقات الاجتماعية، هذا علاوة على أن العمل التعاوني خارج غرفة الصف يعمل على تشجيع التواصل لفترات طويلة، ويسفر عن تكوين علاقات شخصية . (Johnson & Johnson ,1987) .

(٢٤): التعلم التعاوني دائما يقدم حلولاً للمشكلات حتى ولو كانت هذه الحلول من قبل المتميزين:

يشجع التعلم التعاوني الطلاب على الاستماع لقيادتهم، ويعتبرونها بمثابة المعلم، وغالبا ما يكون لدى الطلاب المتميزين فهما أفضل عن الطلاب الآخرين، ومشكلاتهم التعليمية، وهم أمناء على أسرار بعضهم بعضا.

(Schunk&Hanson,1985) & Levin,.Glass&Meister,1984)

(٢٥): التعلم التعاوني يعمل على تعويد الطلاب توجيه النقد لأفكار الآخرين:

من أهم وظائف التعلم التعاوني حل الخلافات بين الطلاب بالتفاهم على اعتبا أنهم بشر، وهذا يتطلب منهم أن يتعلموا كيف يوجهون نقدهم لأفكار الآخرين دون سيطرة الجانب الشخصي على عملية النقد، وهذا مهم في حياتهم العادية قبل حياتهم الأكاديمية. (Bargh&Schul,1980).

(٢٦): التعلم التعاوني يحدد توقعات عالية وطموحات كبيرة للطلاب والمعلمين:

يمر كل طالب في مجموعات التعلم التعاوني بدور المسؤولية، من هنا تنمو الطموحات لديه، ويبدأ بالسعي لتحقيقها، وعندما يقوم المعلم بتسهيل عمل المجموعات، تبدأ الطموحات الشخصية بالظهور، من خلال إنجاز المجموعة لمهماتها، والنظرة التعاونية تمنح الثقة للمعلمين والطلاب كي يعملوا معا، مما يدفعهم إلى توجيه قدراتهم الذاتية في الاختبارات الفردية، فيظهر احترام الذات عاليا، مع توقعات عالية للنتائج. (Johnson, et al,1984).

(٢٧): التعلم التعاوني يعمل على تحقيق إنجاز عالٍ وانتظام في الحضور للمدرسة:

يطور الطلاب علاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم من خلال العمل التعاوني في مشاريع داخل الصف أو خارجه، وينجزون أعمالا أكثر، ويميلون للبقاء في المدرسة، وكذلك المعلمون الذين يتعرفون مشاكل طلابهم من خلال معايشتهم لهم، يجدون الأساليب المناسبة لحل مشكلات الطلاب فتظهر لدى المعلمين والطلاب قدرات عالية في التعامل، ويتطلع الجميع إلى تحسين الأداء.

(Cooper,1984) &(Jank,1980)&Hagman&Hayes,1986)

(٢٨): التعلم التعاوني يساعد الطلاب على إنجاز مهماتهم دون عراقيل:

ثمة قاعدة خفية للتعلم التعاوني، حيث يجذب المعلمين ويبعد السلوك

المعرقل للعمل من قبل الآخرين، بينما يمكن أن يعرقل طالب واحد سير المحاضرة في ظل التعلم العادي، ومن خلال مجموعات التعاون لا يمكن لأحد أن يعرقل العمل، لأن الجميع منهمك في حل المشكلة، وبهذا لن ينشغلوا بشخص يشوش عليهم ويصرف انتباههم. (Stahl&Vansickle,1992).

(٢٩): التعلم التعاوني يعمل على التعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم:

إن الطلاب الذين يعملون في إطار مجموعات التعلم التعاوني لديهم القدرة على استجواب زملائهم، ومناقشتهم، وإجابة الأسئلة معهم، وفهم مشكلاتهم. كما يوجد هناك فهم عميق للاختلافات الفردية والثقافية، إنهم ميالون لتقبل بعضهم بصورة أفضل من الطرق التنافسية والفردية، وهم يحترمون مهاراتهم ومهارات معلميهم في أثناء الحديث. & (Johnson & Johnson ,1975). (Yager,1985)

(٣٠): التعلم التعاوني يعمل على إيجاد نظام اجتماعي متماسك وقوي:

يصبح لدى الطلاب في ظل التعلم التعاوني تجارب اجتماعية تشجع تدخلهم في عملية التعليم، في جميع مراحل العمل التعاوني، فالمجموعات توفر الدعم الاجتماعي للطالب، والمعلم يلعب دورا مهما في تسهيل التفاعل مع كل طالب على حده. وهكذا يصبح موظفو المدرسة كآباء فيكملون دورهم التربوي، فيظهر الجميع أنهم متماسكون يدعمون الطالب اجتماعيا وأكاديميا.

(Conen&Willis,1985)& Kessler&Mccleod,1985)

(٣١): التعلم التعاوني يعمل على إيجاد مواقف أكثر إيجابية نحو المعلمين والإداريين في المدرسة، كما يحدد مواقف إيجابية من قبل المعلمين نحو الطلاب:

إن تدخل الجميع في عمل تعاوني يفسح المجال أمام الجميع أن يتعرفوا على بعضهم بصورة شخصية، فالمعلمون يعرفون الكثير عن سلوك الطلاب، كما أن

لدى الطلاب الفرصة لتوضيح أنفسهم أمام المعلمين، وجميع خطوط الاتصال وقنواته مفتوحة بين الجميع، فالمعلمون لديهم الفرصة لتوضيح سياساتهم التربوية، وهذا يؤدي إلى تفاعلات شخصية تؤدي إلى مواقف إيجابية بين جميع الأطراف.
(Johnson & Johnson ,1987)

(٣٢): التعلم التعاوني يساعد الطلاب التعود على اختلاف الأساليب فيما بينهم:

عندما يعمل الطلاب معا فإنهم يستخدمون أساليب التعلم الثلاثة الرئيسة وهي: اللمسية، والسمعية، والبصرية، وعلى سبيل المثال: قدم المعلم مادة تعليمية تعتمد على السمع والبصر، بينما عندما يعمل الطلاب معا فإنهم سيستخدمون قدراتهم اللمسية، لأنهم يعملون بالأيدي، إن هذا يعمل على تحسن المهارات الشفوية والسمعية، لأن الطلاب سيناقشون أجوبتهم أمام الصف، وجميع هذه المواقف تعمل على تفعيل التعليم مقارنة بموقف المحاضرة التي تعتمد على السمعية بشكل رئيس، والبصرية من حين لآخر. (Midkifc&Thomasson,1993).

(٣٣): التعلم التعاوني يحقق التنويع في إدارة الصف:

إن عمليات التعاون تقدم نشاطات تمهيدية في الصف يسمونه أحيانا "ألعاب الاعتراف" حيث تجمع هذه الألعاب كل الطلبة حول نشاط واحد، قسم يعمل على الأسئلة الفردية، وآخرون يعملون في المشاريع، وعدد آخر يختبرون الأشياء، وبهذا يصبح التعليم داخل الصف أشبه (بشارع السمسم)، جلساته مسلية. (Slavin,1980 ,1990)

(٣٤): التعلم التعاوني يعمل على تخفيض القلق داخل الصف:

عندما يستدعي المعلم طالبا في أثناء الدرس العادي، يتركز انتباه جميع طلاب الصف عليه، فتصبح إجاباته خاضعة للمراقبة من قبل جميع الطلاب، مما يسبب الإحراج، والقلق، للعديد من الطلاب، بينما لا يمكن أن يحدث ذلك ضمن نطاق مجموعات التعلم التعاوني، حيث يكون تركيز الطلاب موزعا على الأفراد في المجموعة. (Kessler,.Price&Wortman,1985)&(Slavin,1981).

(٣٥): التعلم التعاوني يخفض قلق الاختبار بصورة ملحوظة:

إن المنافسة تزيد من القلق، وتجعل الطلاب غير قادرين على الأداء، ويعتبر التعلم التعاوني ردا معاكسا على الممارسة السابقة، فيعمل الطلاب بنماذج الاختبار معا، مما يخفض قلقهم، لأن هناك مجالات مختلفة يرون أن المعلم لن يغفلها عندما يقوم بتقويمهم، ولا يمكن أن يحكم عليهم من استظهار المادة الدراسية، وكتابتها في ورقة الامتحان، وهذه الإجراءات تسمح بظهور أشكال مختلفة من التقويم. (Johnson & Johnson ,1989).

2

(٣٦): التعلم التعاوني يجعل قاعة الدرس نموذجا للحياة الاجتماعية الحقيقية:

يقف جميع الطلاب في المجموعات التعاونية في جو عائلي، يعملون معا في الحالات التي تتطلب عملا جماعيا، ويمارسون مهارات اجتماعية بناءة، ويعالجون سلوكات مختلفة، ويكتسبون سلوكات مفيدة، ويلاحظون، ويراقبون أعمال بعضهم، وكذلك ردود أفعالهم. (Breen,1981).

(٣٧): التعلم التعاوني يعالج الأمور بصورة حضارية، وبعمل جماعي مرتبط بالدور:

عندما يتم تحديد الأدوار في التعلم التعاوني، يتم بناء الاعتماد ضمن المجموعات، فالأدوار" قارئ، مسجل، عامل المواد، مشجع........" جميعها سيقوم الطلاب بتطبيقها عندما يخرجون إلى سوق العمل، حيث سيتولون أدوارا قيادية، وهكذا تصبح قاعة الدرس صورة مصغرة لما يحدث في المجتمع الخارجي.
(Sandberg&Houston,1992)

(٣٨): التعلم التعاوني يشجع الطلاب على المشاركة في المنهج التربوي من خلال نشاطاته:

يقدم التعلم التعاوني مهارات تفكير عليا تعود بالنفع على مجالات كثيرة منها المنهج التربوي، حيث يشترك الطلاب في تنفيذه بحماسة عالية، ويثرون محتواه من الناحيتين النظرية والعملية. (Wlodowski,1985).

(٣٩): التعلم التعاوني يضفي صبغة جديدة على الجو العام للدرس من خلال التنويع في بيئة التعلم:

باستخدام التعلم التعاوني يمكننا التغلب على بعض التعقيدات التي فرضتها المحاضرة، حيث يجلس الطلاب ويثبتون مقاعدهم، دون الالتفات إلى ما يدور حولهم، لذا فالبيئة التعاونية تسمح للطالب أن يتحدث ويتحاور ويستشير جاره، ويمكنهم أن يكتبوا خلاصة معا لموضوع معين، أو يشتركون في كتاب أو دفتر واحد. (Bean,1996).

(٤٠): التعلم التعاوني يحسن المهارات الموجودة ويبني مهارات جديدة بعيدا عن الملل:

إن السمات الرئيسة للتعليم تقوم على اكتساب المتعلمين المعلومات والمهارات العملية، والمهارات العملية لا تتحقق إلا من خلال التعلم التعاوني، حتى يتخرج الطلاب ولديهم قاعدة من المعلومات يعملون بها، وقد أظهرت الدراسات مؤخرا أن التعلم التعاوني يساعد على ممارسات متقدمة في مجال الحاسبات، حيث يتضمن ذلك قراءة البرامج وفهمها، وتصميم وكتابة برامج، وتحليل براهين والخوض في نقاش علمي تفاوضي، وبهذا يتعلم الطلاب بالتقليد. (Tennenbery,1995)

(٤١): التعلم التعاوني يطور علاقات اجتماعية خارج قاعة الدرس:

يحقق التعلم التعاوني منفعة اجتماعية متبادلة، تمتد خارج قاعات الدرس، نظرا لأنهم تعرفوا من خلالها على بعضهم بعضا، وامتد نشاطهم إلى خارج المدرسة ليشمل الحرم الجامعي عند وصولهم للدراسة الجامعية، وهناك لقاءات تتم بينهم في البيوت بعد ساعات الدوام المدرسي، وفي أثناء عطلة نهاية الأسبوع، وأصبحوا يعملون معا للدراسة من أجل الامتحانات، ويتبادلون أرقام الهواتف، ويطلبون مساعدة بعضهم وحل المشكلات. (Bean,1995).

(٤٢): التعلم التعاوني فرصة لممارسة مهارات القيادة:

يتم تحديد الأدوار داخل المجموعات التعاونية من خلال النشاطات التي تقوم بها

المجموعات، فيمر جميع الأعضاء بمعظم الأدوار القيادية، ويتوصلون في النهاية إلى إجماع من خلال توافق وجهات النظر. (Johnson & Johnson,1990) & (Bean,1995)

(٤٣): التعلم التعاوني يعزز مهارة القيادة لدى الطالبات على وجه الخصوص:

تزداد قدرة الطالبات على القيادة في إطار المجموعات التعاونية، حيث يملن إلى طلب المساعدة عندما يقعن تحت تأثير المشاكل، إن هذه القدرات مهمة في مجال تعليم الرياضيات، حيث تميل بعض الطالبات للسيطرة على المناقشة، وفي المجموعات تبتعد الطالبات عن السيطرة، ويملن إلى الدخول في المناقشات. (Bean,1995)

(٤٤): التعلم التعاوني يساعد الطلاب على تكوين مجموعات نشاط داخل الحرم الجامعي:

ينخرط الطلاب في النظام الجامعي لمدة أربعة سنوات بعد المرحلة الثانوية، وغالبا لا يستمر نشاط الطلبة في الجامعة كما كان في المرحلة الثانوية، لأنهم يعتقدون أن هناك مهارات اجتماعية جديدة يجب تعلمها تتناسب مع العادات والتقاليد الجامعية، إن التعلم التعاوني يعمل على سرعة تكوين المجموعات في الحرم الجامعي، وعلى عكس الطريقة العادة فهي تبعد العشرة الاجتماعية، وتصبح عشرة أكاديمية محضة. (Hatch,1978) & (Richie,1978) & (Neves,1983)

(٤٥): التعلم التعاوني يساعد في تعليم اللغات المختلفة:

يفيد التعلم التعاوني تعليم اللغات الأجنبية، واستخدام اللغة مهم جدا في التعليم، فعندما يتحرك الطلاب في المجموعات يسمعون العديد من المفردات السائدة في المجتمع ويتعلمونها، ويمارسونها عمليا مع زملائهم، وقد أجرى" لوتان ١٩٩٠" بحثا لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تطوير اللغة الإنجليزية، وتبين أن أفضل

بيئة لتعليم اللغة الإنجليزية هي البيئة التعاونية (Brufee,1993)

(Lotan&Benton,1990) & (Deavila,.Neves,1983)

(٤٦): التعلم التعاوني يحل المهمات الصعبة بطريقة مشوقة:

التعلم التعاوني ينطلق من فرضية مفادها" توفير الاعتماد الإيجابي بين أعضاء المجموعة" وهذا يساعد في إيجاد آليات تسمح للطلبة بتقديم المساعدة لبعضهم لتحقيق النجاح للأفراد أولا ثم للمجموعة ثانيا، فتصبح المهام الصعبة سهلة المنال، والمعلم يسهل عملية التعلم للجميع . (Devidson,1990) & (Felder,1997) .

(٤٧): التعلم التعاوني يحسن من قدرات الطلاب الضعاف:

لقد تبين أن الطلاب الأقل تحصيلا يستفيدون كثيرا من المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني، مقارنة مع الضعفاء الموجودين في مجموعات التعليم العادية، وتبين أن الطلاب المتوسطين لا يحققون تقدما في مجموعات التعلم العادية، بينما يحققون إنجازا مناسبا في المجموعات التعاونية .

(Felder,1997) & (Burns,1990) & (Hannafin,1988) & (Cohen,1994)

(٤٨): التعلم التعاوني يحقق فهما أعمق للمادة لدى الطلاب المتميزين:

إن عمليات توضيح الأفكار التي تتم في أثناء التعلم التعاوني من قبل الطلاب المتميزين المنتشرين في المجموعات، تعبر عن الفهم التصوري العالي لهؤلاء الطلاب، وعن الفهم العميق للمادة .

(Cohen,1994) &(Feltcher,1985) & (Webb,1991)

(٤٩): التعلم التعاوني يفسح المجال لطرح أسئلة رفيعة المستوى في غرفة الصف:

في إطار مجموعات التعلم التعاوني تصبح مجموعات التعلم تفكر تفكيرا مبدعا، نظرا لوجود بيئة تحفز على التفكير، وتقديم إجابات مقنعة، وعندما يطلب المعلم إلى الطلاب التقدم بثلاثة إجابات أو ثلاثة أسئلة، فإنهم يحتاجون إلى عمل متقن للحصول على المادة . (Felder,1997).

(٥٠): الطريقة التعاونية "الجيسكو" او المنشارية الترددية مثالية في دروس المختبر:

تعتبر استراتيجية الجيكسو من استراتيجيات التعلم التعاوني التي تناسب دروس المختبر في العلوم، كما أنها تفيد في دروس الهندسة، وهي تعطي الفرصة للجميع كي يتعلموا، وهي تقدم حلولا عالية المستوى للمشكلات المعقدة . (Felder,1997) & (Clarke,1994)

(٥١): التعلم التعاوني يزيد من إصرار الطلاب على إكمال المهمات بنجاح

كثير من الأشخاص يستسلمون للمشكلات في ظروف التعليم العادية، وأما في نطاق التعلم التعاوني، يدرك الطلاب أن بإمكانهم الوصول إلى الهدف، حيث يصل الجميع إلى أهدافهم، وتشجع المجموعة أفرادها على إكمال المهام الموكلة إليها. (Felder,1997)

(٥٢): التعلم التعاوني يفيد في تدريب المعلمين الجدد وينقل اليهم تجارب المعلمين القدامى:

تقوم استراتيجية التعلم التعاوني على دعم المعلمين الجدد، وتحثهم على العمل ضمن توجهات حديثة في التدريس، لأنهم تلقو تعليما جامعيا بطريقة المحاضرة، يغلب عليه الطابع التنافسي، وحتى تكون معلما جديدا متطورا يجب أن يتسم أسلوبك بالنمط التعاوني . (Felder,1997).

(٥٣): التعلم التعاوني يساعد على تنويع مصادر الطلاب:

إن من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور التعلم التعاوني تنويع الخبرة، وعلى مدى التاريخ الطويل للتعليم كان المعلم مصدرا للخبرة، إن معلم اليوم هو مبسط للخبرة، وسيصبح لدينا طلاب خبراء في مجالهم، يعلمون المفاهيم للآخرين.. (Felder,1997)

(٥٤): التعلم التعاوني يحسن من الإدارة ويخفض من المشاكل:

إننا نعلم كي نقدم أفضل إجابة ممكنة لحل المشكلة، والمحاورة والمناقشة يقدمان أفضل مساهمة للتعليم، وغالبا يخرج أفراد إلى سوق العمل لا يعرفون كيف يتعاونون، فيدعون إلى دورات في أثناء الخدمة كي يعملوا معا ويتعاونوا.

(Walker,1997)

(٥٥): هدف التعلم التعاوني إثراء التعليم والترفع عن الأقوال دون الأفعال:

إن جهود الطالب الفردية مستندة إلى المنافسة، والاختبارات تتميز بالتنافس، والكل يتعلم من أجل الحصول على العلامات، والتعلم التعاوني يقدم أساليب بديلة، تقلل من الاختبارات التنافسية. (Gentile,1997) .

(٥٦) التعلم التعاوني يقدم إجابات بدلا من الشعور بالعجز في مواقف التعلم:

إن غالبية طلاب الجامعة يتلقون محاضراتهم ويكملون مهامهم التعليمية داخل قاعة المحاضرات، ثم يتقدمون بعد ذلك إلى امتحان يقيس مدى احتفاظهم بالمعرفة، وهناك وقت قليل لديهم للتفكير ومناقشة الأخطاء، وفي ظل التعلم التعاوني هناك مناقشة مستمرة وتوضيح للفهم. (Gentile,1997) .

(٥٧): التعلم التعاوني يسمح للطلبة بالسيطرة على المهمات الصعبة:

الطلاب المتفاعلون هم مخرجات التعلم التعاوني، حيث تم وضعهم في موقع الحدث، وطلب إليهم الاعتماد على أنفسهم، وتحمل المسؤولية، ويكفيهم أنهم أصبحوا ماهرين. (Sharan,.Sharan& Gentile,1997).

(٥٨): يقدم التعلم التعاوني ردودا اجتماعية حضارية إيجابية وحلولا للمشاكل:

إن التعلم التعاوني يخفض القلق داخل غرفة الصف، ويزيل الخوف، ويتطلب منا وقتا كبيرا حتى نغير مفاهيم الطلاب، وعلى الرغم من ذلك فالطلاب يجدون بهجة في التعلم . (Davis,1997) & (Snerman,1991) .

(٥٩): التعلم التعاوني مفيد لجميع المواد وعلى وجه الخصوص مادة الرياضيات:

التعلم التعاوني يحل مشاكل الرياضيات، والتي يمكن حلها بعدة طرق، حيث يناقش الطلاب الحلول المقترحة، ويتعلمون عدة استراتيجيات للحل، فيساعدون بعضهم حول الحقائق الأساسية، وهناك معلومات رياضية تتطلب أفكارا مثيرة تعمل على تحسين المناقشة (Davidson,1990)

(٦٠): ومن الخبرة المتواضعة لمؤلفي هذا الكتاب في مجال التعلم التعاوني التي زادت عن ثلاثة عشر عاماً قاموا فيها بتطبيق التعلم التعاوني بمختلف مراحل التعليم، والتعليم العالي يمكن القول: إن التعلم التعاوني يناسب جميع الأعمار والمراحل والمواد الدراسية، وهو الأسلوب الذي يحقق أهداف التربية، ويضمن ولوجا آمنا لأجيالنا للقرن الحادي والعشرين (المؤلفون).

مراجع الفصل الثاني

(أ) المراجع العربية:

* الإبراهيمي، الميلي .(١٩٩٧) "اتجاهات التربية العربية في القرن الواحد والعشرين" . ورقة عمل منشورة، مقدمة إلى مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل المنعقد برحاب جامعة السلطان قابوس من٧– ١٠ ديسمبر.

* أبو حرب، يحيى. (١٩٩٦). التعلم التعاوني في التربية الرياضية واقع – وممارسات سلسلة الثقافة الرياضية، العدد السابع عشر، المنامة: إدارة التدريب الرياضي.

* الموسوي، علي بن شرف .(١٩٩٢). التعلم التعاوني طرح تربوي حديث .ط١ مسقط : جامعة السلطان قابوس.

* الصالح، فائقة سعيد(١٩٩١). مقالات مترجمة في التعلم التعاوني .البحرين: وزارة التربية والتعليم،قسم التوثيق التربوي.

* ديفد جونسون وروجر جونسون، ترجمة رفعت محمود (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي (التعاون والتنافس والفردية). ط١، القاهرة: عالم الكتب.

* أوبير، رونيه، ترجمة عبد اله عبد الدايم (١٩٨٢) .التربية العامة. بيروت: دار العلم للملايين.

* فخرو، علي .(٢٠٠١). مستقبل التعليم في الوطن العربي، دولة الإمارات العربية المتحدة: جريدة البيان

* أبو حرب، يحيى (٢٠٠١). رؤيا مستقبلية للتعليم بعد مرحلة التعليم الأساسي. (ورقة عمل) مقدمة إلى مؤتمر تطوير التعليم بعد مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

* صيداوي، أحمد (١٩٨٩). قابلية التعلم، لبنان: مركز الإنماء العربي

* هاشم، جوليانا (٢٠٠١). التعلم التعاوني. مركز القطان

* أبو زيد، سليم (١٩٨٦). أثر استخدام أسلوب التدريس الزمري على تحصيل الطلبة في الرياضيات. رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية.

* جونسون، ديفد، وجونسون روجر، وهولبك، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. (١٩٩٥). التعلم التعاوني، الرياض: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

* Anderson J.R.(1993).Problem Solving and Learning .America Psychologist,48,pp35-44.

* Andrew,D.&Isaacs,G.(1995).The Effectiveness of Multimedia As an Instructional Tool Within Higher Education. Brisbane :The Tertiary Education Institute , University Queensland.

* Andrini,Beth.(1991).Cooperative Learning& Mathematics : A multi - Structural Approach .San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning .

* Aronson,E. & Good ,E.(1980). Training Teachers to Implement Jigsaw Learning :A Manual for Teachers . pp47-81 Brigham University Press.

* Aronson ,Elliot .et al.(1978).The Jigsaw Classroom .CA: Beverly Hills,Sage Publication .

* Ashcroft,K.&Foreman-Peck,L.(1994).Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education .London: The Falmer Press.

* Ballantine , J.(1985).School and Society ,A Reader in Education & Sociology, California :

* Bennett.R,. Stevahn ,L.(1991).Cooperative Learning: Where Heart Meets Mind ,Educational Connection, Ontario.

* Bettance,J.(1990).The Cooperative Think Tank .Graphic Organizers to Teach Thinking in the Cooperative Classroom .IRI Skylight Inc., Palatine.

* Brookfield ,S.D. & Preskill, S.(1999). Discution as A Way of Teaching :Tools and Techniques for Democratic Classroom .San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

* Bruning,R.H.et al.(1994).Cognitive Psychology and Instruction nd Ed)Cliffs ,NJ: Prentice Hall.

* Cohen ,E.G.(1994).Designing Group wark : Strategies for the Heterogeneous , NY: Teacher College Press.

* Cooper J.L., Pamela ,R.& Molly,M.(1994).Cooperative Learning in the Classroom ,in Changing College Classroom, Diane Halpern and Association (eds).San Francisco: Jossey-Bass.

* Cooper, J.(2000).Cooperative Learning and College Teaching. http://id.ww.ucsb.edu/ic/ta/hdbk/ta3-5.html

* Cottell,P.,Millis,B.J.&Engrave,R.W.(1996).Cooperative Learning Techniques and Teaching Notce :Financial Accounting Cincinnati ,OH:South Western College Publishing .

* Gagan, R.M. (1970). The Condition of Learning. (2nd Ed). NY: Holt ,Rinehart &Winston>

* Hill, B.C., Eynthia, R. & Norwick, L. (1998). Classroom Based Assessment. Christopher-Gordon Publishers Inc.

* Imogene,F &Schuir ,S .(1996).Integrating Instruction in Math . Strategies , Activites, Projects ,Tools and Tachniques, Incentive Publications ,Inc.,Nashville:TN.

* Johnson ,D.W., Johnson ,R.T.& Holubec , E.J.(1994).The Nuts And bolts of Cooperative Learning .Edine,MN: Interaction Book Company.

* Johnson ,D.W., Johnson ,R.T.(1990).Social Skill for Successful Group Wark ,Educational Leader Ship,VOL.47,NO.4, Publication of The Association of Supervision and Curriculum Development.

* Johnson ,D.w.et al .(1985).Circles of Learning Washington ,D.C., ASCD.

* Johnson ,R.T., Johnson ,D.W.(2002).The cooperative Learning Center at The University of Minnesota . Paper.html http://www.clcrc.com/page5/overview

* Johnson, D.W., Johnson , R.T.(1976).Learning to Gather and Alone. Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.

* Johnson, D.W., Johnson , R.T.(1978).Social Interdependence Within Instruction Journal of Research and Development In Education.12(1).

* Johnson D.W.,Johnson,R.T.(1984).Cooperative Learning :New Brighton ,MN: Interaction Book Company .

* Johnson,D.W.,Johnson,R.T.&Edythe,Holubec.(1994).The New Circles of Learning :Cooperation in the Classroom and School ,Alexandria ,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

* Johnson,D.W.,Johnson,R.T.(1996). The Role of Cooperative Learning in Assissing and Communicating Student Learning .in T.R.Gusky (ed)1996 ASCD ,Yearbook. Communicating Student Learning .Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Developme

* Johnson,D.W.,Johnson,R.T.(1991).Joining to Gather : Group Theory and Group Skills .(4th Ed) ,Englewood.

* Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2000). Cooperative Learning Methods http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html

* Johnson D.W., Johnson,R.T.(1984).Structuring Cooperative Learning :Lesson Plans for Teachers. New Brighton MN :Interaction Book Company .

*Johnson &Johnson. Retrieved 14-4-2002 From The Website: http://www-clcrc-com/pages/clandD.html)

* Kagan,J.(1965).Personality And the Learning Process. Daedalus Summer),553-563.

* Kagan,S.(1985).Cooperative Learning Resources for Teachers 'iverside ,CA: University of California.

* Kagan,S.(1993).The Structural Approach to Cooperative Learning In Cooperative Learning .A Response to Lingustic And Cultural Diversity ,Edited by Daniel . Holt.Mc Henry ILL .and Washington ,D.C: Delta System and center For Applied Linguistics PP9-19.

* Lazarowitz, R. & Karsenty, G. (1990). Cooperative Learning and Students Selfs teem in Tenth Grade Biology Classrooms ,(2nd Ed).Cooperative Learning Theory and esearch (pp.143-149)NY: Praeger Publishers.

* Michaelsen, L.K. & Black, R.H. (1994). Building Learning Teams: The Key to Harnessing the Power of Small Grou. In Higher Education in Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education VOL.2.State, College ,PA: National Center for Teaching ,Learnin And Assessment .

* Mills ,B.& Cottel ,J.P.(1998).Cooperative Learning for Higher Education Faculty .Oxyx Press: Phoenix ,AZ .

* Schuir ,S.(1995). Prescription for Success in Heterogeneous Classroom .National Middle School Association , OH:Cohmbus.

* Sego ,A.(1991).Cooperative learning : A classroom Guide ,Info, Tec, Cleveland, Ohio:

* Shodell,M.(1995).The Qustion-driven Classroom the American Biology Teacher .57.pp278-280.

* Slavin , R.E.(1995).cooperative learning :Theory ,Research and Practice (2nd Ed)Boston ,MA: Allyn &Bacon.

* Slavin ,R.E.(1980).Using Student Team Learning .Baltimore , MD: Johns Hopkins Learning Project.

* Slavin ,R.E.(1986).Learning to Gather :Cooperative Groups and Peer Tutoring Produce Significant Academic Gains, American Education .PP6-13.

* Slavin ,R.E. (1990). Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy ,Educational Leader Ship VOL.47,NO.4, Publication of The Association of Supervision and Curriculum Development.

* Swartz,R.J.& Parks,S.(1994). By using the Teaching of Critical And Creative Thinking Into Content Instruction, Elementary Grades ,Critical Thinking Books & Softwar ,CA: Pacific Grove.

* Watson ,W.E., Michelsen , L.K .&Sharp ,W.(1991).Member Competence, Group Interaction and Group Decisio Making :A Longitudinal Study . Journal of Applied Psychology ,76,pp801-809.

التعلم التعاوني في غرفة الصف

3

الفصل الثالث

- احتياجات التعلم التعاوني
- الفائدة التي تحققت من نظام المجموعات
- أسلوب الجيكسو أسلوب محبب في البيئة الصفية
- الخطوات العشر لاستراتيجية الجيكسو
- نصائح عند التطبيق في غرفة الصف
- مشكلة الطالب المهيمن على المجموعة
- العلاقة بين التعلم التعاوني والجدول الدراسي اليومي
- التوزيع الزمني لحصة التعلم التعاوني
- المجموعة التعاونية الأساسية
- التعلم التعاوني المباشر
- التعلم التعاوني الرسمي
- مثال تطبيقي لدرس تعلم تعاوني
- النقاط التسع المهمة في حدوث التعلم
- المدرسة التعاونية
- استراتيجية التعلم التعاوني في المراحل الدراسية
- التعلم التعاوني في مرحلة الطفولة المبكرة
- التعلم التعاوني في الكليات
- ما مدى تطبيق أنماط التعلم الفردية والتنافسية في غرفة التدريس التعاونية
- تصميم الدرس التعاوني
- المهارات الاجتماعية داخل الموقف التعاوني
- مراجع الفصل الثالث

التعلم التعاوني

احتياجات التعلم التعاوني داخل غرفة الصف

3

يذكر "تنز مان وآخرون" Tenzman ,et al أن التعلم والتعليم الجديدين يحتاجان إلى مناهج جديدة مبنية على التعاون ؛ لأن الرؤيا الجديدة في التعليم قدمت أربع خصائص مهمة للمتعلمين الناجحين ينبغي أن يسيروا عليها وهي : "مصممون ذاتيون، استراتيجيون واسعو الاطلاع، مفكرون، أصحاب مشاعر وأحاسيس "

وكي نحقق هذه المخرجات فإن تعليمنا يتطلب تفاعلا بين المتعلم والمواد، والمعلم، والسياق، والمنهج الذي يعتمد على التفكير وهو يقوم على ما يلي :

* **محتوى متجدد يتفاعل مع ما عند الطالب وما تتطلبه المعرفة.**
* **العمل مع كل الطلاب.**
* **التعليم المعمق.**
* **وضع الطلاب في عالم حقيقي واستثمار علمهم السابق.**

ويشير "**تنز مان وآخرون**" في مقالة لهم تحت عنوان التعاون المنشود في غرفة الصف أن هناك أربع سمات تميز الصف المتعاون من غيره هي :

(١) تحقيق المعرفة المشتركة بين المعلمين والمتعلمين:

وبالنظر إلى الدروس التقليدية نجد المعلم مهيمنا على المعرفة، وهو وحده الذي يمنح المعلومات، والمعرفة تصل إلى المتعلم عبر قناة المعلم وليس غيرها، وأما في ظل الدروس التعاونية فإن الطالب يشترك في تقديم المعرفة، والمعلم يقدم المعرفة عن طريق إثراء المحتوى، مما يقودنا إلى تعاون بين الطالب والمعلم.

مثال:

يعرض المعلم درسا بعنوان" الحشرات التي تأكل النباتات" في ظل الدرس التقليدي سيبدأ المعلم بتقديم المعلومات وفق تسلسل معين، وربما تكون هذه المعلومات ناقصة، وهناك القليل من الطلاب ربما يكون لديهم معلومات حول هذه الحشرات لن يتمكنوا من تقديمها، ومن خلال التعلم التعاوني يسمح للطلبة الذين يمتلكون المعرفة والمعلومات بتقديمها والمشاركة في غرفة الصف، والمعلم يدعم هذه المعلومات ويصححها، وهكذا يصبح لمعلوماتهم قيمة تحفزهم على التعلم، والاستماع إلى المعلومات.

(٢) تقاسم السلطة داخل غرفة الصف بين المعلمين والمتعلمين:

في الدروس التعاونية يشترك الطلبة والمعلمون في السلطة أكثر من الدروس التقليدية، والمعلمون المتعاونون يدعون طلبتهم لوضع أهداف معينة ضمن إطار التعلم، وهذا يفسح المجال أمامهم للنشاطات والمهام التي تحقق الأهداف والمصالح، ويشجع الطلاب على التعلم:

مثال:

قرأ الطلاب نصا عن الاستعمار الأمريكي، فالمعلم التقليدي يطلب إلى الطلبة إعداد تقرير عدد صفحاته كذا..... وكذا.....، والمعلم المتعاون يوزع العمل بين الطلاب، وطالب يحضر فيلما، وآخر يمسرح الأحداث، وآخرون يتحرون المراجع والمصادر، وآخرون يكتبون ورقة عدد صفحاتها كذا......

(٣) المعلمون وسطاء:

داخل قاعات الدروس التعاونية يصبح المعلم وسيطا لنقل المعرفة، ويبدأ هذا الدور بالتزايد حسب صعوبة المهمة، والوساطة الناجحة تعمل على إيصال المعلومات الجديدة، ووضعها في قوالب يسهل دمجها بالتجارب الخاصة بالطلبة، وبهذا يتعلم الطلاب كيف يتعلمون.

(٤) التجميعات المتباينة للطلاب:

جميع الطلاب معنيون بإثراء بيئة التعلم بالأفكار، وبهذا ينشغل الجميع في المنهج المبني على التفكير، والطلاب يتعلمون من بعضهم بعضا، ولا يوجد في التعلم التعاوني طالب محروم من فرصة التعلم، وإنما يتعلم الجميع في جو من المحبة والوئام (Tinzman,M.B, et al ,2002).

إن تنفيذ التعلم التعاوني يحتاج إلى بعض المتطلبات الضرورية تتعلق بتوزيع المهام بين المعلمين والمتعلمين من جهة، وتهيئة بيئة التعلم من جهة ثانية،ونحن إذ نطرح هذه المهام على صيغة أسئلة، نطلب إلى المعلمين أن يجيبوا عنها كي يتأكدوا أن التعلم التعاوني يسير حسب ما هو مخطط له أم لا.

3

ومن الاحتياجات المهمة للتعلم التعاوني داخل غرفة الصف ما يأتي:

أولا: ترتيبات غرفة الصف في الدرس التعاوني:

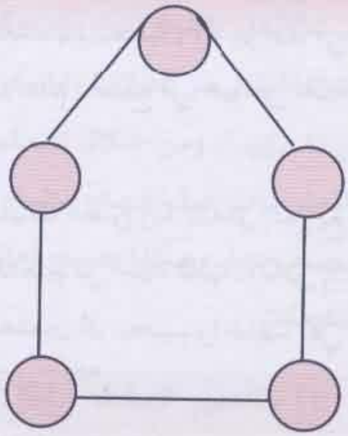
لكي يضمن المعلم أن غرفة الصف مهيأة لدرس التعلم التعاوني عليه الإجابة عن الأسئلة التالية:

* هل قمت بإعداد أماكن جلوس المجموعات؟
* هل وفرت الأدوات المطلوبة للمجموعات؟
* هل جلوس المجموعة بشكل تقابلي، بحيث يقابل الأعضاء بعضهم بعضا؟
* هل وفرت الجو المريح للتعليم والتعلم؟
* هل وفرت لك ممرا تستطيع أن تصل بوساطته إلى المجموعة دون إحداث تشويش؟

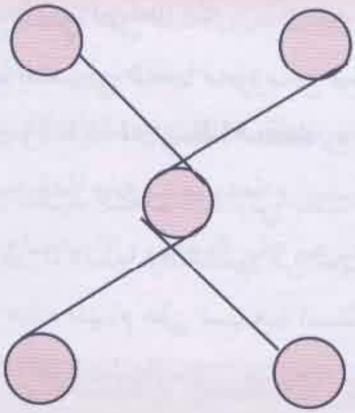
إن هذه الترتيبات مهمة ومناسبة كي تتم المحادثة بين أفراد المجموعة دون رفع الصوت.

ويختلف تشكيل المجموعات داخل غرفة الصف وفق المهمات الموكلة إليها، وتعتبر عملية جلوس الطلاب أمرا حيويا في إدارة النقاش داخل المجموعة، ويمثل

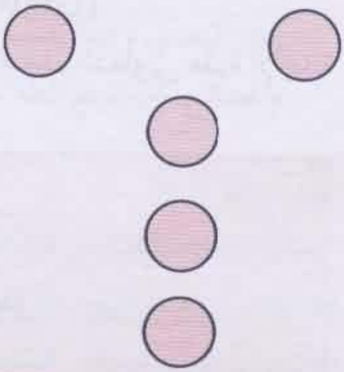
الشكل (١١ – أ، ب، ج، د) نماذج لجلوس الطلاب وشبكات الاتصال التي تتم بينهم.



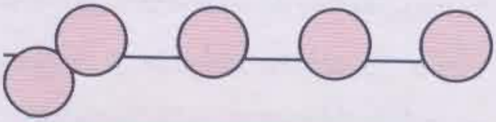
الشكل (١١ – أ) الدائرة



الشكل (١١ – ب) العجلة



الشكل (١١ – ج) الحرف (Y)



الشكل (١١ – د) السلسلة

إن الشكل (١١ – ب) المسمى العجلة أسرع الطرق للتوصيل، وأما الشكل (١١ – أ) فهو أكثر الأشكال اتباعاً، وفيه يتمكن الأفراد من الاتصال بمن هم في جوارهم من ناحية اليمين والشمال، أما في العجلة فإن الشخص الموجود في المركز يمكنه الاتصال بأي فرد، لكنهم لا يتمكنون من الاتصال به، وفي الشكل (١١ – د) المسمى السلسلة لا يتمكن الطرفان من الاتصال إلا بشخص واحد، وأما في

اشكل المسمى الحرف (١١ - ج Y) يوجد شخص يمكنه الاتصال بثلاثة أشخاص، بينما يوجد ثلاثة أشخاص لا يتمكنون من الاتصال إلا بشخص واحد (الجبري والديب، ١٩٩٨).

ثانيا :مهمات المعلمين في غرفة الدرس التعاوني :

يتحقق مدى نجاح المعلمين في المهمات التي يقومون بها داخل غرفة الصف من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل قمت بتحديد الأهداف التربوية والأكاديمية؟
- هل حددت أماكن جلوس الطلبة قبل البدء بالدرس؟
- هل قمت بتحديد المستوى الحقيقي لطلابك في سجلاتك الخاصة؟
- هل شرحت المهام شرحا وافيا، وأوضحت الأنشطة المطلوبة؟
- هل قدمت مساهماتك وتدخلاتك مع المجموعات؟
- هل قيمت الإنجاز الذي حققه الطلبة في المجموعات؟
- هل تأكدت من أن طلابك قدموا العون لبعضهم بعضا؟
- هل تأكدت من أن طلابك قد تعلموا مهارة اجتماعية في الموقف؟
- هل حددت عدد المجموعات، وكذلك عدد الطلاب في المجموعة طبقا للمهمة التعليمية؟

هناك عدد من المعلمين يعرف ويحسن دوره في التوسط بين المادة التعليمية والطلاب، من خلال الحوار، وقد عرف هذا التوسط من خلال ما قدمه "**روفن فيوير شتاين و ليف فيجوتسكاي وآخرون**" Feuerstein & Vygotsky, et al حيث عرفوا هذه الوساطة **أنها تسهيل وعرض وتدريب للطلاب**.

والمعلم كمسهل للمادة يعمل على إيجاد بيئات ونشاطات غنية لربط المعلومات الجديدة مع التعلم السابق، ويمكن أن يقوم المعلم بتحريك مقاعد الطلبة لشد الانتباه، بحيث يرى الطلبة بعضهم بعضا، وهذا يعمل على إيجاد بيئة صالحة للمناقشة، ويمكن للمعلمين تنويع مصادر المعرفة من خلال إحضار بعض

المصنوعات اليدوية، التي تمثل ثقافات البيوت "مجلات، صحف، أشرطة فيديو، " و يمكن استقدام أحد المتخصصين من الآباء، ويمكن للمعلمين توجيه الأسئلة للمجموعات لإدارة الوقت.

ثالثا: أدوار الطلاب في قاعة الدرس التعاونية

أجب عن الأسئلة التالية:

- هل وضعت الطلاب في مجموعات متجانسة أم غير متجانسة؟
- هل أخذت رأي الطلاب في تشكيل المجموعات؟
- هل اشترك الطلاب معك في التخطيط؟
- ما المدة التي ستقضيها المجموعة في أداء المهمة؟

يلعب الطلاب أدوارا جديدة فاعلة في قاعات الدروس التعاونية، والدور الرئيس هو التعاون بنشاط، وتقديم الفائدة والعون، وهذه الأدوار الجديدة توجه الطلاب إلى العمل وتؤثر على العمليات داخل غرفة الصف، وخارجها، وقبل التعلم وبعده وعلى سبيل المثال:

قبل بدء التعلم: يضع الطلاب الأهداف، والخطة التي سيتعلمون بها المهام.

وفي أثناء التعلم: يعملون معا لإنجاز المهام ويراقبون تقدمهم.

وبعد التعلم: يقيمون أداءهم، ويخططون للتعلم المستقبلي،ويتحدثون بود عما أنجزوه، وكيف كان يومهم، ويلعب المعلم دور الوسيط ليساعد الطلاب على القيام بأدوارهم الجديدة.

هناك تفاعلات تتم داخل غرفة الصف التعاوني من أهمها: الحوار البناء الذي أصبح يلعب دورا بارزا في قاعات الدرس، مما يوفر الحيوية لهذه القاعات باستخدام الاتصالات، ويصبح دور المعلمين متمركزا حول استمرارية هذه الحوارات، فمثلا: لدينا مناقشة في قضية رياضية، قسم من الطلاب يوضح طريقة التفكير ويدافع عن العمل، وقسم آخر يدعم التفكير ويوجهه، وربما يكون هناك طالب صاحب بصيرة

في حل مشكلة صعبة، فهو يعلم الآخرين كيف يستخدمون استراتيجيته في التفكير. (Feuerstein &Vygotsky, et al ,2002)

ويذكر "جونسون و جونسون" سبعة مبادئ للتعلم التعاوني في غرفة الصف على المعلم أن يطبقها ، وهي:

(١) ضع خطة للتقييم وكتابة التقارير، بحيث توضح الخطة التعلم - والعمليات التعليمية، والنتائج التي سيتم تقييمها، والحلول التي ستقدم، ومدى الاستفادة من التقويم.

(٢) تجنب استعمال المجموعات التقليدية، ومقارنتها مع المجموعات التعاونية، لأن هذه المجموعات" التقليدية" ستعكس نفورا اجتماعيا لأن جهودها فردية، وتسود العداوة بين أعضائها، ويعملون ضد بعضهم ويمارسون مختلف أنواع السلوك البغيض والتخريب.

(٣) تأكد من أن تعلم المجموعات التعاونية يتميز بالاعتماد الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل المعزز المباشر.

(٤) مارس التقييم من خلال تطبيق الإجراءات القبلية والبعدية، ومقارنتها بمعايير النجاح التي حددتها، أي أن الطلاب سيصلون إلى المعايير، مراعيا المهارات الاجتماعية، وقد يتضمن التقويم اختبارات الورقة والقلم، أو الاستماع لمناقشات أكاديمية، ويمكن أن يقيم الطلاب أنفسهم من خلال قوائم التدقيق.

(٥) تأكد من أن التقويم يتضمن جميع الطلاب في المجموعة، ويمكن تكليف طالب بقيادة حوار.

(٦) أكد على تعليم العمليات. ولا تنس أن هناك طرفين يتعرضان للتقييم هما: الفرد، والمجموعة.

(٧) اجعل التقييم الفردي أكثر تكرارا من تقييم المجموعة.

.(Johnson, D & Johnson, R ,2002)

رابعا : الأدوات التي ستعمل على تسهيل الاعتماد المتبادل :

من خلال إجابتك عن الأسئلة الآتية ستكون قد عملت على تسهيل عملية الاعتماد المتبادل

- هل قمت بتوفير الأدوات اللازمة لتنفيذ الدرس؟
- هل تكفي الأدوات لعدد الطلاب في الصف؟
- ما مصادر الحصول على الأدوات؟
- هل الأدوات التي قمت بإعدادها تسهم في رفع مستوى مهارات التعاون؟

إن الطريقة التي يبني عليها المعلمون توزيع مواد وأدوات التعلم التي سيستخدمها الطلبة خلال الموقف التعليمي، يمكن أن تؤدي إلى تعلم أكاديمي مؤثر، واعتمادية إيجابية متبادلة بين أعضاء المجموعة التعاونية، وبخاصة عندما يكون تشكيل المجموعات حديثا، وبعد فترة من الزمن عندما يمتلك الأعضاء المهارات الاجتماعية التعاونية، فإن المعلم لن يحتاج إلى التنظيم الدقيق للأدوات. وعلى المعلمين أن يتذكروا خلال توزيع الأدوات ؛ ضرورة توجيه طلبتهم إلى أن الوظيفة المطلوبة ستكون جهدا مشتركا، وليس انفراديا، وهناك ثلاثة طرق لعملية التوزيع مرتبطة بالاعتماد المتبادل وهي:

(١) الاعتمادية المتبادلة في المواد:

ويتم فيها إعطاء نسخة واحدة من المواد أو صحيفة المعلومات للمجموعة، وعلى الطلاب أن يعملوا معا ويتبادلوا الأدوات فيما بينهم حتى يحققوا النجاحين الأكاديمي والتعاوني، ويعتبر هذا ضروريا وبخاصة عندما تلتقي المجموعات للمرة الأولى.

(٢) الاعتمادية التبادلية في المعلومات:

ويتم فيها إعطاء كل عضو في المجموعة كتب ومراجع مختلفة كي يستخلص منها المعلومات، مما يجعل في مقدور كل طالب أن يمتلك جزءا من المعرفة يتبادلها مع زملائه إذا ما أراد تحقيق النجاح للمجموعة.

(٣) الاعتمادية التبادلية مع المجموعات الأخرى:

حيث من الممكن تقديم الأدوات لجميع المجموعات بالصف، والطلب إليهم أن يتبادلوا استخدام هذه الأدوات، وهذا ما يسميه "سلافن" الفرق التعليمية التعاونية.

خامسا : القواعد التي تشجع الاعتماد المتبادل :

من خلال إجابتك عن الأسئلة الآتية تستطيع أن تحقق القواعد التي تشجع على الاعتماد المتبادل :

- هل أصبح كل عضو في الجماعة مسؤولا عن وظيفة محددة؟
- هل فهم كل طالب المهمة الأكاديمية المنوطة به؟
- هل فهم كل طالب المهمة التعاونية التي سينفذها؟
- هل تأكدت من أن قدرات الطالب تتناسب والمهمة الموكلة؟
- هل زودت الطلاب في المجموعة بنماذج من أساليب التشجيع التي سيستخدمونها؟
- هل قمت بشرح كاف للمهام التعليمية؟

وفيما يلي بعض المصطلحات التي يمكن أن يستخدمها الطلبة والمعلمون للتعزيز:

حسن، أحسنت، أبدعت، مبدع، مبهر، رائع، ممتاز، جميل، متقن، مبرز، نعم، هذا مفضل دائما، العمل عظيم، هذا جميل، أنت حققت إنجازا عظيما، ذلك صحيح، الآن أنت تمتلك المعرفة، مدهش، حصلت على ما تريد، رائع ذلك عظيم، أفضل بكثير، أنت أفضل، أحب ذلك، أنا جد فخور بك، ذلك لطيف جدا، هذا من مبادئك...................

سادسا : صياغة الأهداف التعليمية :

لكي تتأكد من صياغة الأهداف التعليمية بشكل صحيح أجب عن الأسئلة التالية :

- هل صغت أهدافك بطريقة إجرائية؟
-هل غطت أهدافك المادة التعليمية؟
-هل اشتملت أهدافك على المستويات المختلفة للمعرفة؟
-هل وضعت أهدافا تثير التفكير؟
-هل راعيت مجالات الأهداف المختلفة؟

كما يجب التأكيد على بناء الاعتمادية الداخلية الإيجابية للأهداف من خلال أمرين:

(أ) أن يفهم الطلبة أنهم مسؤولون عن تعلم المادة المطلوبة.

(ب) أنهم مسؤولون عن تعلم الأعضاء الآخرين الموجودين في المجموعة، وإنهاء الوظيفة الدراسية بنجاح.

ويستطيع المعلمون التأكد من تحقيق هذين الأمرين، حيث يطلبون إلى المجموعات أن تنتج إنتاجا مشتركا، أو تعد ورقة موحدة، يوقع عليها كل عضو في المجموعة، ليبين موافقته على الإجابات، ومن الممكن أن يقوم المعلمون باختيار أحد الطلبة عشوائيا ويطلبون إليه توضيح بعض الإجابات.

سابعا: بناء القدرات الفردية:

لكي تقوم ببناء القدرات الفردية بشكل سليم أجب عن الأسئلة التالية:

- هل أصبح كل عضو قادر على تقديم الدعم للمجموعة من خلال قدراته وإمكاناته؟
- هل أدرك كل عضو دوره وأهميته في الجماعة؟
- هل اقتنع الأعضاء بضرورة إنجاز العمل معا؟ وعدم حصره في شخص واحد؟
- هل أصبح الفرد معتزا بنفسه وبقدراته؟
- هل أصبح الفرد قادرا على تحمل المسؤولية؟
- هل أصبح كل فرد يشعر بفرديته من خلال الجماعة؟

إن هدف المجموعة التعاونية يتمثل في تعزيز تعلم كل عضو من أعضائها، ولا يمكن أن نعتبر المجموعة التعليمية متعاونة إذا انفرد أحد الأعضاء وقام بإنجاز العمل وحده نيابة عن المجموعة، وحتى نتمكن من ضبط هذه العملية يجب على المعلمين تقييم مستوى الأداء لكل عضو في المجموعة بين حين وآخر، بإعطائهم اختبارات تطبيقية، وتوجيه الأسئلة لبعض الأفراد بطريقة عشوائية، أو اختيار ورقة أحد أعضاء المجموعة، وهذا يعمل فعلا على تحقيق وبناء المسؤولية الفردية.

3

ثامنا: ما مكونات التعلم التعاوني داخل غرفة الصف؟

يضع المعلمون في اعتبارهم الوظيفة الأكاديمية التي سيقدمونها للطلاب، لذا عليهم مراعاة ما يأتي عند توضيحها:

* **وضح المطلوب من الوظيفة الدراسية، وتذكر أن التعليمات الواضحة والدقيقة تعمل على إبعاد الخوف عن الطلاب، ومن أبرز ما يقال عن مجموعات التعلم التعاوني، أن الوظائف التي تقدم للمجموعات واضحة وغير غامضة.**
* **اشرح أهداف الدرس، ثم بين مدى اتصال الأفكار والمعلومات التي سيتم تدريسها بخبرة الطلاب السابقة وتعلمهم، واشرح أيضا النتائج المرغوب في تحقيقها لأن ذلك يزيد من تركيز الطلاب على الأفكار والمعلومات ذات العلاقة.**
* **عرف الأفكار المتصلة، واشرح الخطوات التي يجب على الطلاب اتباعها، مع تقديم أمثلة تساعدهم على فهم ما سيدرسون.**
* **اطرح أسئلة على الطلاب لتقديم أمثلة معينة تفحص من خلالها فهمهم للوظيفة الدراسية.**

تاسعا: ما معايير النجاح اللازمة لتحقيق الأهداف؟

إن معايير النجاح في العمل التعاوني يجب أن تبنى على القواعد الأساسية للعمل المقبول، وعلى المعلم أن يوضح من بداية الموقف التعليمي الخصائص التي سيتم من خلالها تقويم الطلاب، كما يجب بناء معايير النجاح بحيث تستطيع المجموعات بلوغها، ويمكن للمعلمين تقويم أعضاء آخرين وفق معايير مختلفة.

والمطلوب تعميم معايير النجاح كي تكون محفزة للعمل، وواقعية لكل عضو من أعضاء المجموعة، وعلى سبيل المثال عند التعامل مع المجموعات في تهجئة الكلمات، ربما يتم اختزال بعض الكلمات لبعض الطلاب نظرا لاعتبارات خاصة. .

عاشرا: ما عناصر السلوك المرغوب في تحقيقه في أثناء التعلم وبعده؟

إن كلمة تعاون تدل على دلالات واستخدامات مختلفة، وعلى المعلمين أن يحددوا التعاون ويعرفوه بطريقة عملية؛ أي من خلال السلوكات المناسبة، والمرغوب فيها داخل المجموعات التعليمية، فهناك سلوكات تمهيدية ابتدائية للعمل مثل: إبق في مجموعتك ولا تتجول في أثناء النقاش، أو نادوا بعضكم بأسمائكم، وبعد أن تبدأ المجموعات في العمل يمكن أن نطلب سلوكات أخرى مثل:

* **الطلب إلى كل عضو أن يشرح كيفية الحصول على الإجابة.**
* **الطلب إلى كل عضو أن يربط ما درسه اليوم مع ما تمت دراسته سابقا.**
* **التأكد من أن كل عضو في المجموعة قد فهم المادة، ووافق على الإجابات التي وضعتها المجموعة.**
* **تشجيع الجميع على المشاركة.**
* **الإنصات بتأن لما يقوله أعضاء المجموعة.**
* **اقتناع كل عضو في المجموعة بمنطق الإجابات المقترحة اقتناعا ذاتيا وليس بضغط من المجموعة، وعليك أن تعرف أن قانون الأغلبية لا يعزز التعلم.**
* **نقد الأفكار لا نقد الأشخاص (جونسون و جونسون، ١٩٩٨)**

حادي عشر: ما أنواع التقويم المستخدمة خلال مراحل التعلم؟

يستخدم المعلمون أشكالا متنوعة من التقويم، فأحيانا يتم استخدام التقويم التكويني عند رغبة المعلم في معرفة مدى فهم الطلاب لمراحل المهمة التعليمية، وأحيانا يستخدم التقويم الختامي عندما تنتهي المجموعات من العمل، ويكون التقويم هنا معياري المرجع أي مقارنة أداء الطالب مع ذاته وبمدى اقترابه من الأداء الصحيح حسب قدرته الشخصية.

ثاني عشر: ما الأخطاء التي حدثت، وما أساليب تلافيها؟

يستعرض المعلم مع طلبته الأخطاء التي حصلت خلال عمل كل مجموعة من المجموعات، وكيف قامت المجموعة بحل المشكلة دون اللجوء إلى المعلم، مثلا: كيف تم حل النزاع بين فردين حصل بينهم مشادة كلامية، أو تنافس للحصول على شيء معين، وربما تكون المشكلة متعلقة بالمادة التعليمية فكيف تم حلها وما خطوات الحل المستخدمة، وفيما يلي نماذج من الخطوات التقنية لحل المشكلات:

* **إبراز المشكلة من خلال تحديدها بحيث تشترك المجموعة التعاونية في إظهارها وتعيينها.**

* **تعريف المشكلة: وهذا يتم مع طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، حيث يقوم كل طالب بكتابة تعريفه للمشكلة على ورقة كبيرة، ويتم ذلك في الصفوف الدنيا بالتعبير شفويا، ويقوم المعلم بتدوينه أمام الطلاب، وبعد استعراض عدد من التعريفات يتم اختيار تعريف واحد والاتفاق عليه.**

* **المشكلة الحقيقية: يقرأ الطلاب عددا من الجمل وتعيين أي التعبيرات أكثر دقة للمشكلة.**

* **تحديد معيقات الحل: كم سنحتاج من الوقت للتوصل إلى الحل؟ من سيتخذ القرار النهائي؟ ما نموذج القرار الذي سنستخدمه؟ وقد تكتب المجموعة جميع المعوقات على الورق، وتقدمها إلى المعلم وعليه أن يتخذ موقفا منها، وربما يتطلب من المعلم اتخاذ موقف من البداية حيال بعض المعوقات، لتسهيل العمل على الطلاب.**

* **المطارحة الفكرية: يقدم الطلاب أفكارا تسهم في حل مشكلة معينة، وهذه طريقة مناسبة لتوليد الأفكار وقواعدها تتلخص فيما يلي:**
    - **تحديد وقت للمزاح الفكري بين أفراد المجموعة.**
    - **كتابة جميع الأفكار على السبورة.**
    - **لا يتم تقويم الأفكار خلال مرحلة التقديم لأن هذه المرحلة عبارة عن إبداع فكري، وهنا تتوقف السخرية، أو التبسم أو الملل والنعاس.**

- قراءة جميع الأفكار بصوت عال، مع التوضيح إذا لزم الأمر.
- التقويم حيث يقوم المعلم بوضع كل فكرة من الأفكار بجانب المعوقات التي تخصها، تمهيدا لحلها، والأفكار التي تكون أكثر ملاءمة تصبح حلولا بديلة.

ثالث عشر: هل تمت مراقبة تصرفات الطلاب خلال الموقف.؟

إن وظيفة المعلم تبدأ حيث تبدأ مجموعات التعلم التعاوني العمل، فلا يجوز وضع الطلاب ضمن المجموعات وإصدار التعليمات لهم كي يتعاونوا، بل على المعلم أن يقضي أكثر الوقت في مراقبة أعضاء المجموعات، لكي يشاهد المشاكل التي تواجههم خلال إكمالهم لمهامهم التعليمية، وخلال عملهم التعاوني، وهنا يجب على المعلمين استخدام نموذج المراقبة المنهجية، الذي يهدف إلى حساب عدد المرات التي راقب فيها الطلاب، وما مدى ثبات المعلومات لديهم، وقد جمع الباحثون العديد من التصرفات التي يراقبها المعلمون منها:

"مشاركة الأفكار، السؤال بالاستفهام، التعبير عن المشاعر، الإصغاء الإيجابي، التعبير عن الدعم والقبول، التعمير عن الدفء والحب نحو أعضاء المجموعة، تشجيع جميع الأعضاء على المشاركة، تلخيص المعلومات والتأكد من استيعابها، تخفيض التوتر والشعور بالمرح، إعطاء التوجيهات لعمل المجموعة".

ويجب على المعلمين البحث عن التصرفات الإيجابية التي تستحق المدح، عندما يتم تنفيذها في حينها، ويمكن استثمار دور المراقب في المجموعة لرصد هذه التصرفات، وعليه أن يعرف نوعية التصرفات التي ستتم مراقبتها.

رابع عشر: هل قمت بتقديم مساعدات إلى الطلاب في أثناء إنجازهم للوظيفة الدراسية؟

خلال مراقبة المجموعات يقوم المعلمون بتوضيح التعليمات، ومراجعة الخطوات التي تساعدهم على إكمال المهمة، كما يجب أن يتولى المعلمون الإجابة عن التساؤلات التي تثيرها المجموعات إذا لزم الأمر، مع ضرورة استخدام اللغة الصحيحة

المناسبة المتسقة مع التعلم فمثلا بدلا من أن يقول المعلم نعم هذا هو الصحيح - عليه أن يقول هذه إحدى الطرق الصحيحة للحل.

خامس عشر: هل تدخلت مع المجموعات في تعليم المهارات التعاونية؟

بينما يقوم المعلمون بمراقبة المجموعات التعليمية، يتبين لهم أن بعض الطلاب لا يمتلكون المهارات التعاونية الضرورية، ويقعون في مشكلات مع المجموعات الأخرى. في هذه الحالة يجب على المعلمين التدخل وتوجيه المجموعة لاتخاذ خطوات فعالة للعمل الجماعي تساعد الطلبة على أن يندمجوا اجتماعيا مع المجموعة، وربما يتدخل المعلمون لتعزيز تصرفات ماهرة، وأحيانا يصبح المعلمون استشاريون.

3

على المعلمين مراعاة عدم التدخل عند كل مشكلة تواجه المجموعة، بل يجب توجيه المجموعات إلى حل المشاكل قدر الإمكان، فكثير من الأحيان يركض الطلاب إلى المعلم عندما يواجهون أدنى مشكلة وعلى المعلم عندئذ أن يطلب إليهم محاولة حل المشكلة.

مثال:

لاحظت معلمة الصف الثالث الابتدائي نزول أحد الأطفال أسفل الطاولة بينما كانت تقوم بتوزيع بعض أوراق العمل على المجموعات، وبعد فترة بسيطة جاء طلبة المجموعة التي ينتمي إليها الطفل وهم يشتكون للمعلمة على زميلهم الذي نزل أسفل الطاولة ولا يريد الخروج، وطلبوا من المعلمة إخراجه.

"يجب على المعلم أن يتذكر أنه ليس ضابط نظام أو جلاد"

فردت المعلمة على الطلاب بأن هذا الطفل هو عضو في مجموعتكم، وسألتهم ماذا عملتم بشأنه. لقد حير الموقف الأطفال ورجعوا إلى مقاعدهم، وواصلت المعلمة توزيع أوراق العمل، ونظرت بعد لحظة إلى طاولتهم فوجدت أن جميع

الرؤوس قد اختفت من فوق الطاولة. لقد كان ذلك حلا قدمه الأطفال، وما هي إلا فترة قصيرة حتى نهض الأطفال من تحت الطاولة، وقد أتموا ورقة العمل بدقة تامة. (جونسون و جونسون، ١٩٩٨).

لا يمكن لأحد توضيح العمل الذي تم تحت الطاولة، وأيا كان العمل لقد كانت القصة مثيرة، والأكثر إثارة حصول المجموعة على لعلامة الكاملة، لقد أدركت المعلمة مؤخرا أنها أعطت ورقة العمل للطفل الذي نزل أسفل الطاولة، فأمسك بها وبدأ يعمل بجد، وشاركه زملاؤه مؤخرا حتى غدت ورقتهم متكاملة من جميع النواحي.

سادس عشر: هل قمت بعمل تهيئة لاختتام الدرس "نشاطات التوقف"؟

في نهاية الدرس يجب أن يكون الطلاب قادرين على تلخيص ما تعلموه، وكي يتم تعزيز تعلم الطلاب يلجأ المعلمون إلى تلخيص النقاط الرئيسة في الدرس وطرح الأسئلة على الطلاب لاستخلاص الأفكار، وتقديم الأمثلة.

سابع عشر: هل تم اتخاذ القرارات داخل المجموعة التعاونية بالإجماع؟

على المعلمين أن يعلموا طلابهم نماذج اتخاذ القرارات، حيث توجد نماذج مختلفة منها:

* **النموذج الاستبدادي: يقوم شخص واحد باتخاذ القرار من جانبه دون الحصول على موافقة المجموعة، وهذا النمط يتم بتفويض أحد أعضاء المجموعة باتخاذ القرار نيابة عن المجموعة عندما تكون الأمور تحتاج إلى السرعة، وعلى الرغم من أن هناك موافقة حول اتخاذ القرار، إلا أن العديد من الطلاب يشعرون بامتعاض إذا ما سيطر أحد الطلاب على قرارات المجموعة.**

* **النموذج الديمقراطي: وهنا يتم اتخاذ القرار بشكل من أشكال التصويت، ويفوز حكم الأغلبية، وهذا النموذج يجعل داخل المجموعة طلاب رابحون وآخرون خاسرون، وربما يحاول الخاسرون التشويش على القرار.**

* **التساهمية: يساهم كل فرد بجزء معين وعند صياغة القرار النهائي يؤخذ في الاعتبار ما قدمه كل عضو.**

* **الاتفاقية: يشارك أفراد المجموعة على أساس متعادل، وهذا يعني أن الجميع يتفقون على القرار، وتعتبر الاتفاقية النموذج الأفضل لتمثيل فكرة المجموعات التعاونية عند وجود مشكلة ما، وأخيرا ثمة اعتبارات يجب على المعلم مراعاتها عند اتخاذ القرارات وهي:**

- **يستخدم المعلم النموذج الاستبدادي عند وضع المعايير المبدئية لغرفة الصف، وعندما يخطط للدرس.**
- **وأما النموذج الديمقراطي فيفضل استخدامه عندما تواجه المجموعة نشاطين متعادلين، أو عندما يكون الوقت قصيرا.**
- **ويمكن أن يكون النموذج التساهمي ذا قيمة عالية في حالات داخل غرفة الصف، وذلك عندما يكون المعلم هو صاحب القرار النهائي، واقتراحات المجموعة مفيدة لاتخاذ القرار.**

3

الفائدة التي تتحقق من نظام المجموعات:

إن العمل التعاوني يعمل على تحقيق إنجاز عال، وعلاقات اجتماعية، وصحة نفسية عالية، والتنويع بين الطلبة في المجموعات مصدر للإبداع، وزيادة الإنتاج، وهناك مؤشرات تظهر خلال عمل المجموعات ويمكن ملاحظتها بوضوح وهي:

(١) الطلبة الذين يعملون سويا بمستوى عال من الاعتماد الإيجابي، تقل نزاعاتهم لأنهم يقضون معا وقتا طويلا ممتعا، ويحلون مشاكلهم، وهم يعملون من أجل تحقيق أهداف وليس من أجل النزاع.

(٢) ينبغي أن يكون لدى الطلبة في المجموعة هوية ترتكز إلى مجموعة قيمية، تخدم الرأي والرأي الآخر، تقوم على احترام الجنس، والعرق، والدين عندما يكون الطلبة من خلفيات دينية وثقافية مختلفة، حيث سيتجاوزون خلافاتهم، ويسعون إلى التعليم بدلا من البحث وراء الأفكار التي تمزق الأمة.

(٣) الخلافات تسمح بالمناقشات الصريحة، في جو تفاعلي يقوم على الثقة المتبادلة والصدق.

(٤) على الرغم من وجود خلافات بين الطلبة تعود إلى الخلفيات الثقافية، والعرق، والطبقة الاجتماعية، والعمر أحيانا - وعلى الجميع أن يعرفوا الكلمات الملائمة وغير الملائمة من خلال الاتصال، وهكذا تستخدم الثقافات لتعرف الكلمات المتنوعة الموجودة في الثقافات ومدلولاتها.

أسلوب الجيكسو من أساليب التعلم التعاوني المناسبة للبيئة الصفية

استخدم أسلوب الجيسكو في التدريس التعاوني مع بداية السبعينات من القرن العشرين في "أوستين بولاية تكساس" وقد تم ابتكار هذه الطريقة نظرا للوضع المتفجر الذي ساد مدارس المدينة نتيجة للصراع بين البيض والسود، الذين وجدوا أنفسهم في تحد أمام بعضهم بعضا. وخلال أسابيع من الخوف والشك والارتياب نتج جو من العداوة، استخدمت فيه الأيدي في أثناء العراك، وامتلأت ممرات المدارس في المدينة وساحاتها. وبناء على هذا الظرف المتفجر استدعى أحد مديري المدارس البروفسور "أليوت آرنسون" Alliot Aronson الخبير التربوي في جامعتي تكساس وكليفورنيا لمشاهدة الوضع في المدرسة، وقال هل يمكن أن تساعدونا في حل هذه الأزمة، وتساءل المدير كيف يمكن أن يتعلم هؤلاء الطلاب معا؟ كيف يمكن أن ينجحوا معا؟ وبعد فترة من الوقت استنتجنا جميعا أن العداوة بين الطلاب بدأت في غرفة الصف، ومن خلال البيئة التنافسية، وبناء على ذلك قمنا بزيارة صفوف المدرسة، وفي أثناء الزيارة شاهدنا ما يأتي:

* لاحظنا أن معظم الطلاب في الصف الخامس يعملون بشكل منفرد، ويناقشون ضد بعضهم بعضا للحصول على العلامات.

* استمعنا إلى شرح أحد المعلمين، وبعد أن أكمل الشرح؛ طرح سؤالا. لم ترتفع أكثر من عشرة أصابع كي يجيبوا عن السؤال، وبعد فترة وجدنا عدد من الطلاب يرفعون أذرعهم وأجسادهم عاليا كي يجيبوا عن السؤال، وفي الحقيقة

كان ذلك لشد الانتباه فقط، وهناك عدد من الطلاب يجلسون ويتمنون أن لا يناديهم المعلم.

* طلب المعلم إلى أحد الطلاب المتلهفين للإجابة توضيح رأيه، فظهرت علامات الإحباط على وجوه الآخرين الذين حاولوا لفت انتباه المعلم. لقد قابل المعلم إجابة الطالب بالابتسامة، وطرح سؤالا ثانيا، لقد تنفس الطلاب الذين لم يعرفوا إجابة السؤال الأول الصعداء، وتهربوا من حالة الذل التي كان من المتوقع أن يقعوا فيها أمام طلاب الصف الذين يكنون العداء لبعضهم.
* استغرقت زياراتي (الخبير) عدة أيام للمدرسة تابعت فيها ملاحظاتي، وأجريت بعض المقابلات، وأدركنا جميعا أننا بحاجة إلى نقل التعليم من الجو التنافسي إلى الجو التعاوني، وهكذا ظهرت طريقة الجيكسو، أو الطريقة المنشارية الترددية، أو الأم، أو مجموعات الخبرة، أو الطريقة المعقدة، وجميع هذه الأسماء هي مترادفات لاسم واحد.

لقد كان تدخلنا الأول في درس خاص عن الآلات التي تعمل على تمهيد التربة، قمنا بتقسيم المجموعات وتوزيع العمل على الطلاب ولاحظنا أن أحد الطلاب ويدعى "كارلوس" كان خجولا وغير آمن، وكانت لغته الثانية هي اللغة الإنجليزية، يتكلمها جيدا وبلهجة لطيفة، درس في حي غير متقدم اجتماعيا، ووضع في صف مع طلاب من أصل إنجليزي يتكلمون الإنجليزية بطلاقة، وعندما طلبنا إلى الطلاب أن يعملوا سويا في مجموعات صغيرة كان الأمر مرعبا بالنسبة "لكارلوس" في بادئ الأمر، لكنه لا يستطيع الانسحاب. إن استراتيجية الجيكسو فرضت عليه ظرفا أجبره على التحدث عندما جاء دوره في القراءة، وخلال قراءة "كارلوس" سمع أحد مساعدي الباحث أحد الطلبة في مجموعة كارلوس يعلق قائلا: أنت غبي، أنت لا تعرف ماذا تعمل، أنت لا تستطيع أن تتكلم الإنجليزية، كان مساعد الباحث لطيفا وطلب إلى هؤلاء الطلاب التزام الأدب واحترام الآخرين.

لا بد من القول أن العادات السيئة القديمة لا تموت بسهولة، لكنها تموت خلال

بضعة أيام من المثابرة والعمل الجاد، لقد أدرك أصحاب كارلوس في المجموعة ضرورة تغيير أسلوبهم معه، لأنهم يحتاجونه كي يؤدي أداء حسنا لأنه عضو في مجموعتهم، وأهدافه هي أهدافهم.

وبعد أسبوعين كان معظم أصحاب كارلوس يسألونه أسئلة، ويساعدونه في الإجابة، وأصبح كارلوس عضوا مرغوبا فيه من المجموعات العرقية الأخرى.

إن تدريس المجموعات التعاونية بأسلوب "الجيكسو Jigsaw" داخل قاعات التدريس من الأساليب المتميزة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، وقد ظهرت، كأنها لغز محير أدهش التربويين، وفيها يتحمل الطالب مسؤولية تعلم وتعليم جزء من المادة حتى يكتمل فهم الآخرين لها، وهذا ما يجعل هذه الاستراتيجية فعالة وقوية داخل غرفة الصف. فمثلا: إذا كان الطلاب سيدرسون في مادة التاريخ، عن "الحرب العالمية الثانية". يقسم المعلم الصف إلى مجموعات صغيرة (٥-٦ طلاب)، ومهمتهم أن يتعلموا عن الحرب العالمية الثانية كمجموعة واحدة، ويمكن توزيع المهمات على الطلاب على النحو الآتي:

* **أحمد مسؤول عن جمع معلومات حول الطريقة التي وصل بها هتلر إلى السلطة في ألمانيا قبل الحرب.**
* **سعيد سيقوم بتغطية المعلومات الخاصة بمعسكرات الاعتقال.**
* **إبراهيم عليه تحديد دور بريطانيا في الحرب.**
* **عبد الله سيبحث في مساهمة الاتحاد السوفيتي.**
* **خليل سيعالج دخول اليابان في الحرب.**
* **بشار سيقرأ عن تطوير القنبلة الذرية.**

كل طالب سيقوم بالاستعداد جيدا من خلال الالتقاء مع زملائه في المجموعات الأخرى، والذين أوكلت إليهم نفس المهمة ليشكلوا مجموعة جديدة تسمى مجموعة الخبراء، ويقومون بجمع المعلومات حول المهمة الفرعية، فمثلا خبير القنبلة سيلتقي مع الأعضاء المسؤولين عن تطوير القنبلة الذرية......وهكذا.

إن هذه الطريقة مناسبة لتعليم المادة، وتشجع على الاستماع، والارتباط،

والتعاطف بين أعضاء المجموعة الذين سيعملون سويا كفريق لإنجاز هدف مشترك، بحيث يعتمد كل شخص على الآخرين، فلا أحد يمكنه أن ينجح ما لم يقدم شيئا بصورة مناسبة للفريق، وهذا التعاون يسهل التفاعل بين طلاب الصف، ويقودهم إلى تقييم بعضهم كمساهمين في مهمة مشتركة.

الخطوات العشر في استراتيجية الجيكسو

لقد تم تلخيص استراتيجية الجيكسو داخل غرفة الصف بالخطوات العشر الآتية:

(١) قسم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة (٥-٦ أفراد). بحيث تكون المجموعات متنوعة في الجنس والعرق والمستوى الدراسي.

(٢) عين طالبا واحدا ليكون قائدا بصورة مبدئية، وغالبا ما يكون من أنضج الطلاب في المجموعة.

(٣) قسم الدرس المنوي تدريسه إلى (٥-٦ أقسام)؛ مثلا: السيرة الذاتية للخليفة العادل عمر بن الخطاب قبل الإسلام، إسلامه، حياته العائلية، علاقته مع رسول الله صلى الله عليه وسلم، خلافته، حال الدولة في عهده.

(٤) حدد طالبا واحدا كي يتعلم جزءا واحدا محددا من سيرته.

(٥) يقرأ الطالب الجزء الخاص به مرة أو مرتين، بحيث تصبح المادة مألوفة له، ولا داعي لحفظها غيبا.

(٦) شكل مجموعات الخبرة بحيث يلتقون ليتبادلوا المعلومات في مجموعاتهم الجديدة بناء على مهماتهم المنوطة بهم في مجموعاتهم الأصلية.

(٧) يرجع الطلاب إلى مجموعاتهم الأم.

(٨) اطلب إلى كل طالب أن يعرض الجزء الخاص به على أفراد مجموعته، وشجع أفراد المجموعة على طرح الأسئلة، وتوجيهها إليه.

(٩) راقب المجموعات؛ فإذا تبين أن هناك بعض الإشكالات عليك التدخل.

(١٠) يعطى اختبار للمادة في نهاية الجلسة، وعلى الطلاب أن يدركوا أن غرفة الصف ليست مكانا للهو واللعب .

(Aronson ,E .,Blaney ,N ., Stephen ,C ., Sikes , J .& Snapp , M .,1978)

نصائح عند التطبيق في غرفة الصف

عند مقارنة استراتيجية الجيكسو بالاستراتيجيات الأخرى يتبن أن لها عدة فوائد منها:

* المعلومات المعقدة تصبح سهلة لدى المعلمين.
* يشعر المعلمون والمتعلمون بالمتعة في العمل.
* تستخدم كأسلوب للتنويع في التدريس.
* يمكن أن تستخدم لساعة واحدة في اليوم الدراسي.

على المعلمين ملاحظة سير العمل في الجلسات حيث من الصعب أن تسير الجلسات دون ظهور بعض المشكلات ومن المشكلات التي قد تظهر:

مشكلة الطالب المهيمن والمسيطر على عمل المجموعة:

ربما يظهر الطالب المسيطر ويحدث ذلك عندما يتواجد في المجموعة طلاب ضعاف في القراءة، أو طلاب يفكرون ببطء، مما يساعد على ظهور الطالب المسيطر، وهناك طلاب موهوبون يملون العمل مع المجموعة إذا كانوا جميعا ضعفاء، وكي نحل هذه المشكلات علينا مراعاة ما يأتي:

* هناك عدد من المعلمين المتزمتين يتصورون أن وجود الطالب المسيطر على نشاط المجموعة مفيد لها في قيادة العمل وقيادة المناقشة، إن هذا زعم خاطئ ويجب جعل القيادة بصورة دورية، مما يحقق العدالة، ويقلل من السيطرة.
* على المعلمين أن يدركوا أن هناك عددا من الطلبة يتعلمون ببطء، لذا فإن المهمات التعليمية الصعبة تؤثر عليهم سلبا، لذي ينبغي معالجة ذلك في مجموعات الخبرة فمثلا الطلاب الضعفاء توكل لهم مهمات بسيطة.

* هناك طلاب متميزون يملون من العمل مع المجموعات الضعيفة، والمعلم الجيد هو الذي يعمل على إيجاد تعلم يتحدى المتميزين، وبهذا يصبح التعلم أكثر شمولا واتساعا، ويلبي طموحات الجميع.

العلاقة بين التعلم التعاوني والجدول المدرسي اليومي :

يحدد زمن الحصة في الجدول اليومي لنظام التدريس العادي ب (٤٠ أو ٤٥ أو ٥٠ دقيقة)، وهذا التحديد يعتبر عقبة أما تطور النظام التعليمي، فإذا أردنا تحقيق تعلم فعال، وإنجاز جيد علينا زيادة وقت زمن الدرس ليصبح (٦٠ أو ٩٠ أو ١٢٠ دقيقة)، إن هذا الزمن يعمل على إيجاد مناخ جيد للتعلم، وتحقيق تعلم أفضل، ويخلصنا من الآثار السلبية للدرس التقليدي الذي فرض قيودا على التدريس، ولا يمكن تغيير هذه القيود إلا من خلال مواقف التعلم التعاوني، وعلى الرغم من ذلك تم وضع الاقتراحات كي يتكيف التعلم التعاوني مع الأوضاع العامة للجدول المدرسي، وقد أخذت هذه الاقتراحات أنماطا للتعلم التعاوني يمكن تطبيقها حسب الآتي :

التوزيع الزمني لحصة التعلم التعاوني

هناك ثلاثة أنماط رئيسة للتعلم التعاوني ينبغي اتخاذها خلال الدرس وقد عرضها "جونسون وجونسون" في اقتراحهما للتوزيع الزمني لحصة مقدارها (٩٠دقيقة) وفق الترتيب التالي :

م	أجزاء الدرس	الزمن
١	افتتاح لقاء المجموعة.	١٠ د
٢	عمل المجموعة التعاونية على المهمة غير الرسمية.	٢٥د
٣	عمل المجموعة على المهمة الرسمية التعاونية.	٤٠ د
٤	تعلم بأسلوب تعاوني غير رسمي.	١٠ د
٥	إغلاق اللقاء (أساسي).	٥ د
	المجموع	٩٠ د

بغض النظر عن نوع المهمة، أو المنهج، أو عمر الطالب، أو جنسه، يحدث التعلم التعاوني عندما يجلس الطلبة على شكل مجموعة يتعلمون معا لإنجاز عمل ما، او مهمة تعاونية وهذا يتم بثلاث طرائق:

أولا: المجموعات التعاونية الافتتاحية الأساسية: Opening Cooperation Basic Group

يمكن أن نستمع إلى هذا القول المأثور" لم تعد أمراض السل والجذام أمراضا خبيثة، لكن المرض الحقيقي هو الشعور أنك مهمل، وغير مرغوب فيك، ومعظم الأشخاص يصدونك ويهجرونك"

يبدأ الطلاب بالتجمع في المجموعات الأساسية التعاونية، وهي متباينة فيما بينها خلال فترة التعلم، وتعتبر المجموعات الثابتة المستقرة هي المجموعات التي يمكنها أن تحقق التعلم. (Johnson ,D ,. Johnson , R .&Holubec,E ,1992)

والمجموعة النموذجية تتألف من أربعة أشخاص وتستمر لعدة فصول، وتلتزم بالتشجيع والمساعدة، وتدعيم إتقان محتوى التعلم، وتزويد المجموعة بالمعلومات، وتقديم معلومات دقيقة عن أعضائها، ومناقشة المهام، والإجابة عن الأسئلة المطروحة حول المهام، ووضع الخطط ومراجعها، وتحرير الصحف الخاصة. إن هذا يزيد من العلاقات الشخصية، ويضبط عمل المجموعة من حيث الحضور والواجبات، ومع بداية كل جلسة تعاونية تجتمع المجموعات الأساسية ويقومون بالأدوار الآتية:

١- يحيون بعضهم بعضا، فيطمئنون عن أوضاعهم، وعن استعداداتهم كيف نحن اليوم؟ هل نحن مستعدون تماما للعمل؟

٢- تفحص الواجب البيتي يسأل الأعضاء بعضهم هل عملت الواجب البيتي؟، هل هناك شيء لم تفهمه؟، هل تريد مساعدة؟ والمجموعات الأساسية تقدم قائمة التدقيق للمعلم بصورة دورية، وهي تشمل المهارات الأكاديمية.

٣- تراجع ما أكمله الأعضاء في الجلسة السابقة، بحيث يقدموا خلاصة مختصرة مفيدة.

٤- يجري التعارف فيما بينهم بصورة أفضل، ويستخدمون التعليقات الإضافية الإيجابية، مثل: ما أهم عمل قمت به هذا الأسبوع؟ ما برنامجك التلفزيوني المفضل؟ ماذا تفعل في أوقات فراغك؟. (Johnson ,D ., Johnson , R .& Smith ,K. ,1991)

ثانيا: التعلم التعاوني المباشر غير الرسمي:

Cooperative Learning Direct Teaching with Informal

وفيه تتعلم المجموعات بصورة مؤقتة تدوم بضعة دقائق، أو جزءا من الحصة، بهدف تركيز انتباه الطلاب على المادة الدراسية التي سيتعلمونها، وهنا يكون الطالب مزاجيا في التعلم، والمعلم يمتلك إغلاق الحصة والتحكم في أنشطتها. وإذا أراد الطلاب أن يصبحوا أكثر فاعلية، فهم يحتاجون إلى وقت أكثر للتعلم النشط ذي المعنى.

بعد اجتماع المجموعات الأساسية قد يحتاج المعلم تقديم مادة جديدة، كأن يعرض فيلما في أثناء المحاضرة، أو يحضر ضيفا ليتحدث في أثناء اللقاء، في مثل هذا الحالة نقول: إن التعلم الموجود تعلم تعاوني غير رسمي، نظرا لأن الطلاب لا يزالون يتمتعون بالحيوية والنشاط، وقد يدوم التعلم إلى حصة كاملة، والتعلم التعاوني غير الرسمي يشد انتباه الطلاب للمادة التي سيتعلمونها، ويستخدم التعلم التعاوني غير الرسمي في الحالات الآتية:

(١) مناقشة مركزة تمهيدية، تقدم من عدد من المعلمين، وأزواج من الطلاب، والإجابة عن سؤال خلال (٤ دقائق)، والتوصل إلى إجماع عن ماذا غطت المحاضرة.

(٢) تدور المناقشات بين الطالب وشريكه. ويعطي المعلمون وقتاً كافياً لذلك، فمثلا قد يطلب المحاضر من كل طالب أن يلتفت إلى صديقه ويتبادل معه الأفكار للإجابة عن سؤال، وهذا يتطلب معالجة المادة بشكل إدراكي، وينتهي إلى ما يأتي:

* يقوم كل طالب بصياغة إجابة .
* يشترك الطلاب مع زميلهم في الإجابة .
* يستمع الطلاب بعناية إلى إجابة شريكهم .

(٣) إغلاق المناقشة بيد المعلم، فيعطي (٤-٥ دقائق) لتلخيص ما تم تعليمه، ومن ثم يصبح لدى الطالب هيكلا تصوريا للمادة .

(Johnson ,D ,. Johnson , R .& Smith ,K. ,1991) .

ثالثا: التعلم التعاوني الرسمي: Formal Cooperative Learning

تدوم المجموعات فترة طويلة ربما تصل لعدة أسابيع لإكمال متطلب معين مثل: حل مجموعة من المشاكل، قراءة نص أو نصوص معقدة، كتابة مقالة أو تقرير، إجراء مسح أو تجربة، تعلم مفردات، الإجابة عن مجموعات من الأسئلة في نهاية الفصل .

ويتضمن هذا النوع الإجراءات الآتية :

* يقدم المعلم الدرس .
* يعين الطلاب في المجموعات (٢-٥ طلاب) .
* يعطي الطلاب المواد التي يحتاجونها لإكمال المهمة .
* يحدد أدوار الطلاب .
* يوضح المهمة لجميع الطلاب .
* يوضح المفاهيم والإجراءات التي سيستخدمها الطلاب في إكمال المهمة .
* ينظم التعاون بين الطلاب .
* يعمل الطلاب على المهمة، بحيث يفهم الجميع المهمة بنجاح .
* بينما تعمل المجموعات معا يتنقل المعلم بين المجموعات ليراقب ويرصد تفاعل الأفراد .
* يتدخل المعلم عندما يشاهد أن هناك عددا من الطلاب لم يفهموا المهمة الأكاديمية، أو إذا تبين أن هناك بعض المشكلات .

* بعد إكمال المهمة يقيم المعلم النجاح الأكاديمي لكل طالب، ويقيم عمل المجموعات، كيف عملت، وكيف تم تبادل المعلومات، وما مشاركة كل عضو ومساهماته.

إن مهمات التعلم التعاوني تتطلب من المعلم عددا من القرارات التعليمية السابقة، مثل: الأهداف الأكاديمية والاجتماعية للمهارة، تقرير عن حجم المجموعات، طريقة تعيين الطلاب في المجموعات، والمواد التي تحتاجها المجموعات، طريقة ترتيب الغرفة، الاعتماد الإيجابي وطبيعة المهمة، تعريف المهمة، تعليم المفاهيم والاستراتيجيات، تحديد المسؤولية الفردية، تقديم معايير النجاح، توضيح المهارات الاجتماعية المتوقعة. (Johnson ,D,. Johnson, R .&Holubec,E ,1995)

3

في نهاية جلسة التعلم التعاوني يدعو المعلم الصف بأكمله، ويلخصون ما تم تقديمه، وما سيتم عرضه في المرة القادمة، ثم يقوم المعلم بالإغلاق، وينهي المعلم الدرس بحكمة تجلب السعادة، هكذا تعاونا وتعلمنا" ويد الله مع الجماعة، أو والله في عون العبد ما كان العبد عون أخيه.

قبل الإغلاق تأكد مما يلي:

* **جميع الأعضاء قد فهموا المهمة الموكلة إليهم. وتعرف أسماء المساعدين، ومن سيكمل مهمته فيما بعد.**
* **لخص أهم أربعة أشياء تعلموها في جلسة اليوم.**
* **لخص كيف سيطبق الأعضاء ما تعلموه.**
* **لا تنس احتفال المجموعة (Johnson, D,. Johnson , R .&Holubec,E, 1993)**

مثال تطبيقي متكامل لدرس تعلم تعاوني:

* يصل الطلاب ويجتمعون في مجموعاتهم الأساسية، ويرحبون ببعضهم بعضا، تعطى مهمة ذاتية لكل طالب حيث يقوم بالتحدث عن بعض الأشياء الخاصة

به ويتحدث بعدها الأفراد عن عمل الأعضاء، ويتم تفحص الواجب البيتي، والتأكد من أن الجميع قد فهموا المادة الأكاديمية السابقة، ثم الاستعداد لجلسة الصف، والتحمس للعمل حيث سيكون لديهم اليوم عملا مضنيا.

* يبدأ المعلم بتناول موضوع الدرس الذي يعالج بعض القضايا التي تقف ضد مصالح البشر، ويستعمل المعلم هنا تعليما تعاونيا غير رسمي، يطرح المعلم قضية مثل: لو عندك (١٠ مليون ريال) أذكر خمسة أشياء ستقوم بتنفيذها (خلال ٤ دقائق).

* يبدأ المعلم بمقدمة بسيطة عن جسم الإنسان وحركته، وعلاقته بالكائنات الحية، مبينا القيود المفروضة على حركته ومقررا بعض الحقائق " البشر ليس لهم أجنحة فهم لا يطيرون، هناك أشياء دقيقة في جسم الإنسان لا يمكن رؤيتها دون استخدام مجهر. يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة، ويطلب إلى الطلاب أن يتجهوا إلى أصدقائهم للمساهمة في الإجابة مثل: سم ثلاثة أشياء تعتبرها من المعوقات في حياة البشر؟ ماذا تفعل للتغلب عليها؟

هل هناك أمور أخرى تقف ضد البشر؟

* ثم يبدأ التعلم التعاوني الرسمي" لدينا ٣٢ طالبا يشكلون مجموعات رباعية بصورة عشوائية، الأعضاء يواجهون بعضهم بعضا لأول مرة، يحدد المعلم الأدوار، باحث، جامع، مسجل، مستشار.

* تزويد المجموعات بثلاث ورقات لكل مجموعة، وقلم، وقائمة الحضور والغياب، صحيفة توزيع المهمات، صحيفة التقويم الذاتي.

* يبدأ المعلم بطرح المشكلة على النحو التالي: الآن لديكم "بليون ريال" فكروا معا لوضع مشاريع للتغلب على مشكلات البشر. تبدأ المجموعات بجمع المعلومات، ويكتبون على الورق المخصص للمسودات، وما يتفقون عليه ينقل إلى الصفحة الأكبر، يحدد المعلم الوقت" ٣٠ دقيقة"، بهذا يضمن المعلم

مستويات فردية فعالة، وإتقان للأدوار. يقوم المعلم بتعليم المهارة الاجتماعية التي سيتعلمها الطلاب، ويشجع الطلاب على المشاركة، وفي أثناء عمل الطلاب يقوم المعلم بالمراقبة، ويتدخل إذا لزم الأمر لتقديم المساعدة الأكاديمية، ويساعد في تقديم المهارات الشخصية.

* في نهاية الدرس تسلم المجموعات مخططاتها لتوزيع البليون ريال، كي يتم تقويمها، ويتم تقييم عمل الأعضاء، ثم يعالجون فيما بينهم: هل عملوا معا بشكل جيد؟، كيف سيحسنون عملهم في المرة القادمة؟
* يستعمل المعلم تعلما تعاونيا غير رسمي لإغلاق الدرس، ويستخلص مع الطلاب ستة استنتاجات تقف في طريق تقدم البشر.
* تجتمع المجموعات الأساسية لمراجعة أكثر الأشياء أهمية تم تعلمها اليوم، ويوزع الواجب البيتي ويعين مساعد لكل عضو يحتاج إلى المساعدة، فلان سيساعد فلان في إكمال الواجب البيتي، وفي نهاية الدوام سنلتقي معا في ساحة المدرسة للعب والمرح. (Johnson ,D ,. Johnson , R .&Holubec,E ,1993) .

لقد كتب" جونسون وجونسون" مقالة بعنوان برامج التدريس الفعالة "نحن نتعلم سويا" ، لخص فيها الإجراءات التي يمكن أن يتبعها المعلم في درس التعلم التعاوني وهي:

* رتب قاعة الدرس لتعزز أهداف التعاون. هل سيعمل الطلاب بشكل عنقودي؟، إذن ينبغي ترتيب جلوسهم ليتناسب مع ذلك، اترك مجالا كافيا بين الطلاب في الترتيب، وادرس المناطق التي يأتي منها طلابك.
* قدم الأهداف على أساس أنها أهداف للمجموعة وليست أهدافا شخصية، وأعلن أن هناك جائزة عندما تنهي المجموعة عملها، وتحقق أهدافها. ثم قدم بعض التوقعات، وعلى الطلاب أن يعرفوا ما يتوقعونه من المعلم، ومن الزملاء، وما يتوقع منهم أن ينجزوه.
* شجع تقسيم العمل بشكل ملائم بحيث يفهم الطلاب أدوارهم، وهذا يستغرق

وقتا وممارسة، ثم شجع الطلاب على المشاركة في المواد والمصادر، والأفكار، والطلاب عليهم أن يشاهدوا بعضهم بعضا، ولا يركزون على مشاهدة المعلم، والمعلم محفز للعمل، ويمكنه أن يقدم اقتراحات لكنه ليس المصدر الرئيس للأفكار.

* جهز المواد المطلوبة لعمل المجموعات، بحيث تكون كافية للجميع.
* شجع الطلاب على الإفصاح عن أفكارهم بشكل واضح، من خلال رسائلهم الشفوية.
* شجع السلوك المساعد، وأضعف السلوك العدواني مثل: الصمت، السخرية النقد.
* شجع قبول الأفكار المتواضعة دون مناقشة حادة، وناقش عندما تعمل المجموعات في تعاون منتج.
* استخدم الإشارات التي تقلل من الضوضاء، فمثلا: إذا كانت هناك ضوضاء عالية جدا، وجه الطلاب لحل المشاكل الفردية، ثم مشاكل المجموعة.
* راجع عمل المجموعة، وافحص تقدم الأشخاص، ناقش المشاكل، ثم قدم المديح، إن كان ذلك ملائما.
* قيم الشخص أولا، ثم قيم المجموعة، وقدم تعليقات عاجلة.
* كافئ المجموعة إذا أتمت مهمتها بنجاح.
* أشر إلى فضل التعاون في التعليم والإنجاز (Johnson ,D & Johnson ,R ,2002)

ويذكر "روبرت كاجان ورفاقه" Kagan, et al تسعة شروط تعمل على تنشيط العمليات خلال التعلم، ويرى أن كل درس يجب أن يتضمن هذه السلسلة من الشروط وهي:

النقاط التسع المهمة في حدوث التعلم

(1) شد انتباه المتعلم:

حيث يكون المتعلمون مستعدين للتعلم والمشاركة في النشاطات، وهذا يعني

تقديم بعض الحوافز، وإثارة انتباه المتعلمين مثل: استخدام الفكاهة، أو وضعهم في ظرف محير، أو تقديم مفاجأة، أو طرح مسألة تحتاج إلى حل شريطة أن لا تكون معقدة.

(2) عرف المتعلم بالأهداف:

على المعلمين أن يعلموا طلبتهم بالنتاجات أو الأهداف لأن هذا سيساعدهم على فهم ما سيتعلموه في أثناء الدرس، كأن يقولوا لهم: صف الأداء المطلوب؟ ما المعايير القياسية للأداء؟ اطلب من المتعلم مقارنة أداءه بالمعايير.

(3) علق على المحتوى المألوف من قبل المتعلمين:

ثم اربط المحتوى بالبنى المعرفية ويعني ربط المادة التعليمية بما عند الطلبة من معلومات، وهذا يتطلب معرفة قبلية بالمعلومات الموجودة لديهم.

(4) نوع في استراتيجية التدريس:

ويتم ذلك من خلال تناول المفردات الخاصة بالدرس، وتقديم الأمثلة، وعرض الوسائل.

(5) قدم النصح للمتعلمين:

ويتم ذلك عن طريق تبصير المتعلم بالموارد المتاحة للتعلم، والدعم التعليمي والتربوي الذي يحتاجه، وتعليمه الاستراتيجيات الخاصة بالدرس.

(6) حفز التعلم السابق:

قم بتنشيط المتعلمين وساعدهم على قبول المعرفة الجديدة

وهناك العديد من الطرق منها:

- انتزاع المشاركة من المتعلمين عن طريق إثارتهم وتحديهم.
- الطلب إليهم استدعاء المعلومات بطريقة مثيرة.

- دع المتعلمين يسهبون في الحديث.
- اعمل على تحقيق التكامل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة.

(7) قدم التغذية الراجعة:

ويعني ذلك التعليق المباشر بعد الأداء، وهذا مهم لتقويم وتسهيل التعلم ويتضمن ذلك:

- تعليقات مؤكدة على صحة ما يقوم به المتعلم.
- تعليقات تصحيحية علاجية.
- تعليقات تتضمن معلومات مفيدة.
- تعليقات تحلل سير العمل.

(8) تقويم الأداء، اختبار التعلم الناتج:

عليك تقويم طلابك لمعرفة مدى تحقق الأهداف من خلال الطرق الآتية:

- اختبر شروط التعلم أولا هل كانت صحيحة.
- قدم اختبارا معرفيا أو مهاريا.
- اطرح مجموعة من الأسئلة.
- اربط الأداء بالهدف.
- أكد على أن يكون الأداء معياري المرجع.

(9) الحفظ والتعميم:

قدم المساعدة للمعرفة الجديدة عن طريق عمل ملخص، واطلب إلى المتعلمين أن يتقبلوا المعرفة ونتائجها، وفيما يلي بعض طرق تقبل المعرفة:

- أعد صياغة المحتوى كي يتلاءم مع المتعلمين.
- قدم تطبيقات في أماكن مختلفة.
- استمع إلى أمثلة من المتعلمين.

- دون بعض الملاحظات العامة على السبورة.
- أوجد خريطة مفاهيم على شكل خلاصة.
- قم بتصنيف عناصر الموضوع الذي تم تدريسه.

(Gagane ,.Briggs & Wager ,1992)

إن استراتيجيات التعلم التعاوني داخل غرفة الدرس تتطلب إطارا تعاونيا يحميها ويحافظ على كينونتها فلا بد من إيجاد المدرسة التعاونية لتحل محل المدرسة التقليدية.

3

المدرسة التعاونية

المدارس ليست عمارات، ومنهج، وجداول ومواعيد، وأدوات، ومختبرات، بل إنها أكثر من ذلك، فالمدارس تفاعلات وعلاقات، تربط بين الناس، وتركز على التعلم والتعليم، وكيف تكون التفاعلات منظمة داخلها، ولا شك أن تعاون الطلاب يمثل الجزء الأكبر من الهيكل التنظيمي للمدرسة.

في النظام التعليمي التقليدي، وعلى مدى القرن المنصرم (القرن العشرين) عملت المدارس كمؤسسات إنتاج شامل، وهي تقسم العمل إلى أجزاء، وتؤدى هذه الأجزاء من قبل أشخاص بصورة منفصلة، وفي أغلب الحالات كانت تحصل المشاحنات والمنافسات بين المدارس المتقدمة، فالمعلمون يعملون وحدهم في غرفهم بمعزل عن الإدارة المدرسية، **"فيما عدا بعض الممارسات التجسسية التي يقوم بها بعض مديري المدارس"**، فيهتم المعلمون بطلبتهم، ويدرسون منهجهم، والطلاب يتجهون نحو معلم معين، وهناك طلاب لا يرون إلا معلما واحدا طوال اليوم، وربما طوال العام، وبهذا أصبح المعلمون والطلاب أجزاء آيلة للسقوط في النظام المدرسي، فأحجم بعض المعلمين عن التدريس، وامتنع بعض الطلبة عن الذهاب إلى المدارس.

لقد أصبحت المدارس تواقة للتغيير، والتحرر من الإنتاج الشامل التنافسي، إلى هيكل تنظيمي فردي أساسه تعاوني في أدائه يقدم أداء عاليا كفريق، والمدارس التقليدية تصبح تعاونية، إذا عمل طلابها أولا بصورة تعاونية، يتعلمون العمل في

المجموعات، والمعلمون يعملون في فرق متعاونة، وكذلك مديرو ومديرات المدارس، فالتعاون في قاعة الدرس والمدرسة يحسن المستويات.

ما المدرسة المتعاونة التي نريد؟

هناك ثلاثة مستويات للمدرسة المتعاونة:

المستوى الأول:

* ويبدأ تركيب المدرسة المتعاونة من قاعة الدرس، باستعمال المجموعات التعاونية في أغلب الوقت، بحيث تتشكل فرق عمل في قلب الهيكل التنظيمي، والتعاونية في أساسها العمل الفريقي الذي نعلمه في مجموعات العمل الأساسية. إن نتائج هذا التطبيق تقرر أن معظم نتائج الطلاب ستتحسن، وعلاقاتهم ستصبح أكثر إيجابية، وحالاتهم النفسية ستتحسن، والإبداع التعليمي سيصبح أكثر، وبهذا نحقق المنهج المتكامل الذي نسعى للوصول إليه، والذي يؤكد على تطوير اللغة، والتفكير المنتج، والقراءة الواعية، والكتابة العلمية، واستخدام حل المشكلات، في تعليم الرياضيات، والتقييم يصبح مستندا على الأداء الفعلي للطالب (Johnson, D. Johnson , R . Holubec ,E, 1993).

المستوى الثاني:

* لإيجاد المدرسة التعاونية ننطلق من تشكيل فريق تعليم، ولجان عمل، ويكون اتخاذ القرارات من داخل المدرسة، وما تطبيق مبدأ الفرق التعاونية في المدرسة إلا استراتيجية مهمة في زيادة معدل الإنتاج للمعلم أولا، من خلال رفع روحه المعنوية، واحترامه لذاته، وصولا إلى التميز، والمجموعات تعمل على:

- ممارسة تعلم عالي الجودة بصورة دائمة.
- اتخاذ القرارات ينطلق من داخل المدرسة.
- الحرص على لقاءات الموظفين.

وقاعات الدرس التعاونية تعمل على تكوين صداقات ضمن مجموعات صغيرة، مما يثري خبرة المعلمين في المدارس التعاونية، ويؤدي إلى نجاحهم في مهماتهم التعليمية.

إن التأكيد على زيادة استخدام التعلم التعاوني يعمل على:

- مساعدة الطلاب على أن يلتقوا في أماكن آمنة بالدرجة الأولى، وهي الأماكن التي يحبونها.
- هناك دعم واهتمام وقلق، وضحك، ومودة، واحتفال.
- الهدف الأساس المتبادل هو تحسين القدرات بشكل مستمر دون انقطاع.

ويحدد "جونسون وجونسون" نمطين من الفرق المتعاونة هما:

أولا: لجنة العمل: وتقوم بدراسة وتشخيص مشكلة المدرسة، وتجمع البيانات، وتقدم حلولاً وحلولاً بديلة، وتقدم استنتاجات، وتوصيات للمدرسة ككل.

ثانيا: مجموعات اتخاذ القرارات الخاصة: ويشترك فيها الجميع من أصحاب القرار، وتمثل اجتماعات المدرسة جانبا منها، حيث يفكر الإداريون كيف يجب أن تكون المدرسة، ومعظم مديري المدارس ينظرون إلى وضع تنافسي مع المدارس الأخرى، وكل شخص له رأي في الطريق الذي ستسلكه مدرسته في التعليم، وهذا ما يتم عرضه في اجتماعات المدرسة التي تعقد دائما في ظل الإدارة، ومن خلال المجموعات التعاونية الرسمية، والمجموعات غير الرسمية، والمجموعات التعاونية الأساسية، تصبح اجتماعات المدرسة عاملا قويا مؤثرا في تطوير أداء الموظفين، وتدريبهم علاوة على إنجاز اجتماعات مثمرة. . Johnson ,D . Johnson ,R 1994)(

المستوى الثالث:

يتمثل في تشكيل فرق تعاونية إدارية في المنطقة التعليمية، بحيث ينتظم

مديرو المدارس في مجموعات، مما يؤدي إلى تحسين خبراتهم الإدارية وينجحون في تشكيل لجان تساعدهم في اتخاذ القرارات، وفي الاجتماعات تسود الروح التعاونية، والجميع يدعم التعلم التعاوني في قاعات الدرس، ويتحمس له.

(Johnson ,D . Johnson ,R . 1994)

نماذج من المؤشرات الإيجابية التي تظهر على المدارس المتعاونة :

* تقدم التعليم والتحسن المستمر:

من المعروف أن إنجاز العمل في المدرسة التعاونية يتم من خلال الفرق، وهذه الفرق ينبغي أن تتكون من أعضاء المدرسة، ومن مختلف التخصصات، وهناك مجموعات تعمل على تذليل الصعاب التي يضعها المعلمون التقليديون في المدرسة، وعندما يدرك المعلمون أن المستوى الأكاديمي سيتحسن من خلال تحقيق أهدافهم المتبادلة، يبدأ الجميع بالمساهمة ويصبح التعليم مثاليا، حيث يصبح الطالب مسؤولا عن مجموعة من الطلاب، والإداري مسؤولا عن مجموعة من الإداريين، والمعلم مسؤولا عن مجموعة من المعلمين، وهذا يقود إلى الاعتماد الإيجابي، بين المعلمين، حيث يضعهم أمام مسؤوليات مشتركة، ويدعم كل منهم الآخر في الخبرة التعليمية المتجددة، وهكذا تصبح المناقشات عالية المستوى فتظهر لغة مشتركة متطورة تحقق نجاحا متقدما، وتحل المشكلات.

* زيادة عدد القادة والقدرة على القيادة:

تعمل المدرسة التعاونية على تطوير المدرسة وتطوير أداء أعضائها، بفضل القيادة التي تسندها مجموعات العمل إلى الأعضاء، وهنا تظهر القيادة بالقدوة، وترتبط الأقوال بالأفعال.

* تحدي الوضع الراهن:

المدارس المتعاونة حلم بدأ يتحقق، حيث بدأت المدارس تشكل الفرق المتعاونة، و بدأت تتحدى الوضع الراهن الذي يقوم على التنافس والفردية الذي سيطر على النظم التعليمية عقودا من الزمن، وأصبح المعلمون يشعرون بالعجز وتثبيط الهمم، إنهم يحتاجون إلى دعم اجتماعي من المسؤولين، وأفراد المجتمع يعيد لهم كبرياءهم، وليس من سبيل سوى العمل التعاوني.

(Johnson ,D . Johnson ,R . 1994)

إن المؤشرات السابقة تدعم وتشجع قلب المؤسسة التربوية وهو "مدير المدرسة" حيث يتعهد بمواصلة العمل، ويكافح من أجل تحقيق الخبرة المتزايدة، مما يعطي القوة لأفراد فريق العمل.

لقد أصبح التعلم التعاوني من أكثر استراتيجيات التعلم انتشارا من الناحتين النظرية والعملية، وأصبح يضم تشكيلة واسعة من الإستراتيجيات يمكن استخدامها من قبل المعلمين في غرفة الدرس، لإعطاء الموقف التعليمي قوة ومرونة، وهناك عدد من الباحثين طوروا هذه الإستراتيجيات، وأصبحوا من صناع التعلم التعاوني المعاصر، وسنعرض هذه الاستراتيجيات وأسماء أصحابها باللغتين العربية والإنجليزية مع بعض المختصرات المستخدمة في الكتب المرجعية، كي يسهل على الباحثين العرب الرجوع إليها، والجدول رقم (٢) يلقي الضوء على هذه الإستراتيجيات.

جدول (٢)

تطور طرق التعلم التعاوني التي تم تطبيقها في غرفة الصف

م	الباحث / المطور	الفترة الزمنية	الطريقة
١	جونسون وجونسون Johnson ,D& Johnson ,R	منتصف الستينيات Mid 1960s	التعلم معا، ومنفردين Learning to Gather & Alone (LT)
٢	ديفراس و إدوارد Devries & Edwards	بداية السبعينيات Early 1970s	فرق الألعاب والمباريات Team-Games-Tournaments (TGT)
٣	شاران وشاران Sharan & Sharan	منتصف السبعينيات Mid 1970s	الاستقصاء الجماعي Group Investigation (GI)
٤	جونسون وجونسون Johnson ,D& Johnson ,R	منتصف السبعينيات Mid 1970s	الخلاف الأكاديمي البناء Constructive Controversy Academic (CCA)
٥	آرنسون وأوسوستسز Aronson &Associates	أواخر السبعينيات Late 1970s	المنشارية الترددية أو(الأم) Jigsaw Procedure
٦	سلافن و أوسوستز Slavin & Associates	أواخر السبعينيات Late 1970 s	فرق الإنجاز الطلابية والاكتشاف Student Team Achievement Divisions (STAD)
٧	كوهين Cohen	بداية الثمانينيات Early 1980 s	المهمة المعقدة Complex Instruction (CI)
٨	سلافن و أوسوستز Slavin & Associates	بداية الثمانينيات Early 1980s	فريق التعليم المتسارع Team Acclerated Instruction (TAI)
٩	كاجان Kagan	منتصف الثمانينيات Mid 1980s	التعلم التعاوني المركب Cooperative Learning Structures (CLS)
١٠	سلافن وأوسوستز Slavin &Associates	أواخر الثمانينيات Late 1980s	التعاون من خلال القراءة والمحادثة Cooperation Integrated Reading and Composition (CIRC)

(Johnson,. Johnson, & Sharan, 2000)

استراتيجيات التعلم التعاوني في المراحل الدراسية:

التعلم التعاوني في مرحلة الطفولة المبكرة :

التعلم التعاوني استراتيجية تتضمن مشاركة الأطفال بنشاطات تقوم على التفاعل الإيجابي في مجموعات صغيرة، تعود عليهم بالنفع العام في حياتهم اللاحقة.

لماذا نستخدم التعلم التعاوني في مرحلة الطفولة المبكرة؟

من خلال تطبيقنا للتعلم التعاوني فإننا نحقق إنجازا أكاديميا عاليا، لأنه سهل نسبيا إذا ما قورن بنماذج التعليم والتعلم الأخرى، كما أنه قليل الكلفة، ويميل الأطفال إلى تطبيقاته العملية، ولا ننسى أن معظم البحوث أجريت على الطلاب الأكبر سنا، والبحوث التي أجريت في مجال الطفولة المبكرة قليلة جدا، وعلى الرغم من قلتها إلا أن هناك نتائج إيجابية مشجعة تدعم تطبيقه في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أشارت النتائج إلى فاعليته في الطفولة المبكرة، وقاعات التدريس الأساسية الأولى، علاوة على أنه يشكل حافزا للأطفال للعمل في المجموعات، حيث يتحقق التفاعل الاجتماعي والأكاديمي بينهم، ويجب إعطاء مكافآت تعزيزية لمن ينجح منهم.

هل بالإمكان تطبيق التعلم التعاوني في الطفولة المبكرة؟

عندما يأتي الأطفال إلى مكان تربوي منظم، يصبح جل اهتمام المعلمين مساعدتهم على التحرك من مكان إلى آخر، وتزويد قدرتهم على الاحتفاظ، وفي ظل التعلم التعاوني يتحقق ذلك بيسر وسهولة، ويكون أفضل من ترك الطفل وحيدا، والطفل يدرك ذاته من خلال إدراكه للآخرين، وتشير نتائج الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يحسن علاقات الأطفال بغض النظر عن طبقاتهم الاجتماعية التي ينتمون إليها، ومجموعاتهم العرقية المختلفة.

عندما يبدأ الأطفال العمل يشتركون معا في تقديم الأفكار، والحوار، ويبحثون مشكلات تهمهم، ويمارسون مهارات اللغة الشفوية لأنها نافذتهم في التعلم

والتعليم، والعمل مع المجموعات يسهم في تنمية مشاعر إيجابية لدى الأطفال نحو المدرسة، والمعلمين، إضافة إلى أن تبني تنمية هذه المشاعر عند الطفل في مرحلة مبكرة أمر مهم للنجاح في المدرسة . (Lyman, L. & Foyle , H. ,2001) .

ما فائدة التعلم التعاوني للطفولة المبكرة ؟

يمكن تلخيص فوائد التعلم التعاوني في الطفولة المبكرة بما يأتي :

* يشكل التعلم التعاوني حافزا للأطفال للعمل في المدرسة الابتدائية، نظرا لأن حاجاتهم النفسية والاجتماعية تتطلب التنسيق والتعاون .
* التعلم التعاوني يتم بدعم من المتفوقين حيث ينجزون عملا مع الآخرين، وهم منسجمون في تعلم المادة بعمق، والتفكير بطرق مبدعة، ويقنعون المعلم أنهم أتقنوا المادة التعليمية .
* يساعد الأطفال على أن يكونوا سعيدين وناجحين في كل المستويات الأكاديمية العالية والمتوسطة والمنخفضة، لأنهم يشعرون أنهم يقدمون مساهمات للمجموعة في التعلم، وفق إمكاناتهم، والطلاب ذوو المستوى العالي يزيد فهمهم للمادة من خلال قيامهم بتوضيح المادة للآخرين
* التعلم التعاوني للأطفال يساعد على تحقيق الأهداف في وقت مبكر من مراحل التعليم .
* يحسن العلاقات الاجتماعية بين الأطفال من العرقيات المختلفة، وجميع المؤشرات التربوية تقول أن المدرسة تجسد متطلبات التعاون الصحيح .

(Johnson ,D., Johnson ,R.., Hulbic, E .& Roy, P.,1984)

كيف يتم تطبيق التعلم التعاوني في مرحلة الطفولة المبكرة؟

يوضح "فويل وليمان" Lyman, L. & Foyle, H., 2001 الخطوات الأساسية لتطبيق التعلم التعاوني في الطفولة المبكرة ويلخصها بما يأتي :

(١) تمييز المحتوى الذي سيتم تعليمه وتحديد المعايير اللازمة للنجاح من قبل المعلم .

(٢) تحديد أسلوب التعليم وحجم المجموعة من قبل المعلم.

(٣) تخصيص الطلاب في المجموعات.

(٤) ترتيب قاعة الدرس كي يسهل التفاعل.

(٥) توفير الأدوات اللازمة للتأكد من أن المجموعة نفذت دورها بسهولة.

(٦) تبصير الأطفال ماذا سيتعلمون؟ والتأكد من أن الأطفال قد فهموا ما تعلموه.

(٧) يقدم المعلم مادته باستخدام الأسلوب الذي يختاره مع الأطفال.

(٨) يراقب المعلم التفاعل بين الأطفال داخل المجموعة، ويوضح لهم ما غمض، ويساعدهم بحسب الحاجة.

ويراجع المعلم المهارات، ويسهل تعليمها للأطفال، ويحل المشكلات.

(٩) تقويم الأطفال بشكل منفرد أولا بالنسبة للمهارات والمهام والمفاهيم، والتقويم يعتمد على ردود الأطفال الشفوية، وملاحظات المعلم، والورقة والقلم لا ضرورة لها إلا في الرسم والتلوين.

(١٠) تقويم عمل المجموعات وتقديم المدح الشفوي من قبل المعلم ونشر نتائج المجموعات في الصحيفة الخاصة بالصف أو على لوحة الإعلانات.

ويمكن لمربي الطفولة المبكرة استخدام الكثير من الاستراتيجيات والنشاطات المتضمنة في أنشطة التعلم التعاوني للكبار (Lyman, L. & Foyle , H. ,2001).

ثانيا: التعلم التعاوني في الكليات:

هل يمكن تطبيق التعلم التعاوني في الجامعات والكليات؟ وإذا جاز تطبيقه فيها ما الكليات التي يمكن أن تطبقه بصورة أفضل من غيرها؟، وما منافع هذا النمط من التعلم في قاعات المحاضرات؟ وهل يمكن تحقيق إنجاز عال، وعلاقات إيجابية بين طلبة الكليات؟

يقول "شاران وشاران" لقد لاحظت عن قرب أن طلبة الكليات لا يقبلون بنشاط على عملية التعلم داخل كلياتهم، ولا توجد لديهم القابلية المستمرة والحرص على امتلاك المعرفة والفهم لموضوعات محاضراتهم.... لا شك أن هذا العمل إذا ما أردنا

له النجاح فعلينا أن نطلب إلى الطلاب أن يكونوا مشاركين نشيطين بين جموع المتعلمين، والتعلم التعاوني يعطي هذه الفرصة لطلاب الكليات كي يبذلوا ما في وسعهم ويعلموا بعضهم بعضا" .

قبل البدء بتطبيق التعلم التعاوني في الكليات يجب توجيه أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات إلى الأخذ بمبادئ التعلم التعاوني، وبعد أن يقتنعوا بها عليهم تنمية قدراتهم الفنية التي ستمكنهم من التطبيق السليم لهذا النمط، وعليهم أن يميزوا بين تعلم المجموعات التعاونية، وتعلم المجموعات التقليدية في قاعات المحاضرات، والاستفادة من تطبيقات أولية للمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني مثل: الإدارة التعاونية، تركيب المهمة التعليمية، ومسؤولية المجموعة، ومسؤولية الأفراد والمعلمين. وأدوار الطلاب، ومعالجة المجموعة، وجميع الاعتبارات سالفة الذكر تعمل على تطوير أداء المجموعة. (Sharan & Sharan , 1992) .

تعتمد نوعية التعليم في الكلية بدرجة كبيرة على نوعية الصلاحيات التي تمنحها الكلية لأعضاء هيئة التدريس داخل قاعة الدرس" المحاضرة" ، وحتى يتم تحسين الصلاحيات يجب على الكليات أن تفهم أن هناك أبعادا مهمة يجب تحقيقها من جراء عملية التعلم والتعليم. ولا شك أن هناك الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية يهملون بعض الخصائص التربوية في قاعة المحاضرات، ويعتبرون التعليم في الكلية عملية روتينية يؤديها شخص حصل على شهادة الدكتوراه، وهذا مؤهل عال يكفيه للعمل وتقديم المعلومات للطلاب، وما على الطلاب إلا أن يحفظوا المادة المتعلمة، أو تذكرها عندما يطلب إليهم ذلك. إن هذا الإجراء يفرض علينا واقعا مؤلما نشاهده في الغرف الصفية المدرسية، فالطالب مستقبل سلبي، والمدرس وزملاؤه وحدهم يمتلكون المعرفة، وهذه تصديق لفرضية مرتبطةَ بمثل قديم إشاعه" جون لوك" مفاده" إن عقل الطالب غير المدرب يعتبر صفحة فارغة، وننتظر من المعلم الكتابة عليها" ؛ إذا فعقول الطلاب في الكليات فارغة، ومدرسو الكليات يصبون معرفتهم وحكمتهم فيها، وهذا التفكير يجب التنازل عنه إذا ما أردنا تعلما تعاونيا بناء.

إن جو التعلم والتعليم في الكليات جو تنافسي يعمل فيه الطلاب ضد زملائهم، والكليات تشجع هذا العمل، ومعظم أعضاء هيئة التدريس يعتبرون المحاضرة هي الأسلوب الأمثل لتقديم المعلومات، وهذا يفرض على الطلاب أن يكونوا معزولين صامتين سلبيين تنافسيين، وقد ضاقت بهم السبل فأصبح هذا طريقهم الوحيد لنيل المعرفة، مما أدى إلى عزوف بعضهم عن هذا النهج وقيامهم بمبادرات فعالة تقدم لهم انفتاحا معرفيا فأصبحت لديهم قدرات إدراكية وتراكيب لغوية عالية المستوى، وكل ذلك يتم دون مباركة من عضو هيئة التدريس بالكلية (gers, 1982).

3

المنافع المتوقعة من تطبيق التعلم التعاوني في قاعات المحاضرات بالكليات

هناك الكثير من الفوائد يجنيها أعضاء الهيئات التدريسية والطلاب في الكليات إذا ما طبقوا استراتيجيات التعلم التعاوني في قاعات محاضراتهم، وعلى سبيل التنويع في أساليب التعلم والتعليم يمكن استخدام المحاضرة تارة، كما يمكن العمل مع المجموعات التعاونية تارة أخرى، فهناك مجموعات تعلم يجب تشكيلها وهذا اتفاق مبدئي على العمل وأما المنافع فيمكن تلخيصها بما يلي:

(أ) تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب:

يحتاج الناس إلى التعاون في حياتهم الاعتيادية من خلال تفاعلاتهم في حياتهم الوظيفية وحياتهم الاجتماعية، والطلاب الجامعيون يجب أن يكونوا أقدر الناس على العمل مع الآخرين، وربما نسخر عندما نعلم أن بعض الكليات تقوم في برامجها على التنافس، ونحن نطالب بالتعاون، لقد زرعت هذه البرامج بذور الكراهية بين الطلاب الجامعيين، وأسفر ذلك عن فقدان الثقة لدى عدد كبير منهم، ولم يحققوا أي تعاون يذكر بين الأجيال، فأصبحوا مهيئين للتنافس مع الآخرين، وينظرون نظرة عداء لزملائهم، ولو تمكنوا من عرقلة تعلمهم لفعلوا ذلك، لأنهم أصبحوا على ثقة بأن نجاحهم يأتي من فشل الآخرين.

(٢) تقبل الاختلافات بين الطلاب بدرجة كبيرة :

يجب أن يسعى الطلاب الجامعيون في مجتمع الجامعة الواعي إلى العمل على تقدير الآخرين، لأن مجتمع الجامعة مجتمع منفتح ومتعدد الخلفيات الثقافية، ويعتبر التعلم التعاوني واحدا من الأساليب التي تحسن، وبفاعلية العلاقة بين الأعراق والثقافات المختلفة.

(٣)تعزيز الفردية من خلال العمل الجماعي :

هناك اعتراف لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول عدم تمكنهم من إجراء مناقشة بين الطلاب داخل قاعة المحاضرات، وهناك عدد من الطلاب لا يستطيعون مجاراة زملائهم في الصف، ويتعذر على المدرس إيقاف المحاضرة وتقديم المساعدة إليهم. ولكن من خلال استراتيجية التعلم التعاوني تتعلم المجموعات، ويكون بالإمكان أن يستلم الطلاب مساعدات أكاديمية من بعضهم ومن المدرس، وهنا يلعب الطلبة المتميزون في المجموعات دورا مهما في تحقيق إنجاز عال لجميع الأعضاء في المجموعة، علاوة على أنهم يحسنون أداءهم ويكتسبون فرصا لتحسين تعلمهم، وبهذا يصبحون قادرين على مواجهة التعلم بصورة أفضل مما لو استمعوا إلى المحاضرة. فتزداد مشاركة الطالب في موقف تعليمي يتحدث فيه المعلم أكثر من ٨٠٪ من الوقت، ويبقى للطالب الجزء البسيط الذي قد لا يتعدى ٣٠ ثانية خلال زمن المحاضرة، فمن خلال التعلم التعاوني يصبح الطلاب متعلمين نشيطين يبنون معرفة نشطة، ويزداد زمن المحاضرة عندما يتحدث الطلاب، ولن يكونوا سفنا فارغة نملأها بالمعرفة عندما نشاء (Kagan ,1994).

(٤) تقليل القلق والتوتر:

هناك عدد من الطلاب دائمي القلق والتوتر، ولا يحسنون التحدث أمام زملائهم في الصف، فعندما يتحدثون أمام المجموعات الصغيرة فإن قلقهم وتوترهم سيكون قليلا مقارنة بقلقهم أمام طلبة الصف جميعهم (Long & Porter, 1985).

(٥) زيادة الحافز الإيجابي نحو التعلم في قاعة المحاضرات:

يقوم المعلمون بتشجيع طلبتهم في البيئة التعليمية العادية، وأحيانا يتمنى عدد من الطلبة فشل الآخرين، لأن ذلك يزيد من فرصتهم في النجاح، وهذا يؤدي إلى جو عدائي بين الطلبة، في حين أن مجموعات التعلم التعاوني تقوم على تشجيع أفرادها، وتطوير الروابط العاطفية فيما بينهم، مما يحفزهم على العمل معا .(Kagan ,1994).

(٦) زيادة احترام الطلاب لأنفسهم وتقديرهم لذواتهم:

إن غاية التعليم هي أن يصبح المتعلمون دائمي التعلم، حتى دون وجود معلم، وهذا يتحقق من خلال التعلم التعاوني الذي يقلل الاعتماد على المعلمين؛ فيصبح المتعلمون مستقلين في تعلمهم . (Wenden ,1991)

(٧) زيادة الإنجاز الأكاديمي:

إن جميع ما سبق ذكره يؤدي إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي للطالب، وتحسين نوعية التعلم.

وإذا أردنا أن نحقق تعلما تعاونيا فعالا على مستوى الكليات علينا أن نتذكر جملة من المبادئ المهمة التي يجب مراعاتها، وسنتحدث عن هذه المبادئ باختصار.

مبادئ التعلم التعاوني في الكليات

على الرغم من المنافع التي نجنيها من التعلم التعاوني في قاعات المحاضرات بالكليات، وعلى الرغم من أنه أصبح شائع الاستعمال في الأوساط التربوية من مرحلة ما قبل المدرسة مرورا بالمرحلة الابتدائية فالإعدادية فالثانوية الدنيا والثانوية العليا، إلا أن هناك بعض الأسباب التي تعيق تنفيذ التعلم التعاوني أوردها عدد من المعلمين الذين قاموا بتطبيقه في مدارسهم مثل: الصخب الذي يسود جو الصف في بعض الأحيان، وظهور مشاركات غير متساوية بين أعضاء المجموعة، وعدم تحقيق العدل في التحصيل وتوزيع العلامات وغير ذلك. وهنا يمكن القول أن مثل هذه المشكلات ما كانت لتظهر لو أدرك المعلمون المميزات التي يجنيها المتعلمون من نشاطات المجموعات التعاونية مقارنة بمجموعات التعلم التقليدية. وحتى يمكن أن نحقق المنافع من التعلم التعاوني في الكليات علينا تطبيق المبادئ الأساسية الآتية:

(١) الإدارة التعاونية: Cooperative Management

يشكل الطلاب المتآلفين مع بعضهم بعضا مجموعات خاصة بهم في مجموعات التعلم العادي أو التقليدي، وهذا يؤدي إلى حصر العمل بزمرة معينة تأخذ لنفسها مكانا محددا، بينما يتواجد عدد من الطلاب داخل المجموعة في عزلة تامة. وأما في التعلم التعاوني فإن المعلم يقوم بتشكيل المجموعة التعاونية بحيث يضمن الإدارة الفعالة للمجموعة، التي تقوم بتقديم مهارات التعاون وإدارتها.

(٢) بنية المهمة: Task Structure

ثمة فرضية في التعلم التقليدي تقول إن الطلاب يعملون معا ويساهمون في الأداء، وربما تكون مشاركات الطلاب ومساهماتهم غير متساوية. إن هذه الفرضية يجانبها الصواب فالطلاب ربما يعملون معا وهم مشحونون بالتنافس. وأما في التعلم التعاوني فإن المعلمين يقومون بتقسيم العمل وفق مصادر وقواعد محددة، بحيث لا تمضي المجموعة في المهمة الجديدة، إلا إذا أكمل الأعضاء مهامهم السابقة، وهذا ما يسمونه "بنية المهمة" الذي يعمل على تحقيق الاعتماد الإيجابي بين الأعضاء، حيث يحس كل طالب أن له دورا مهما في المشاركة، ولا يمكن للمجموعة أن تستغني عن مساهماته.

(٣) مسؤولية الفرد والمجموعة: Individual and Group Accountability

إن الطرق والاستراتيجيات التي يقدم فيها نوع من الإنجاز دون مشاركة الأعضاء معا، لا يمكن اعتبارها طرقا ذات جدوى أكاديمية، فالتعليم قبل كل شيء يستند على المساهمة الفردية، وهناك فرد ربما يعمل عمل المجموعة، وهذا هو خطأ المسؤولية الفردية التي تأخذ أحيانا أشكالا مختلفة تعتمد على درجة القناعة في التعلم التعاوني الذي يقدم المسؤولية الفردية من خلال نظام الجوائز، حيث يحقق الجميع الجائزة نفسها علاوة على الإنجاز الفردي لكل عضو (Kagan ,1994).

3

(٤) أدوار المعلمين والطلاب: Teachers and Student Roles

يجب تشجيع الطلاب كي يكونوا أكثر استقلالية، ولا يزال هناك الكثير من الأدوار يستطيع المعلمون أن يقوموا بها بينما ينسجم الطلاب في العمل معا، والحكاية التالية توضح كيفية عمل الطلاب دون توجيه المعلم:

"في اليوم الأول دخل المعلم غرفة الصف وسأل الطلاب هل لديكم فكرة عما سأعلمكم اليوم؟ أجاب عدد منهم لا . . . فقال المعلم: بما أنكم لا تعرفون ماذا سأعلمكم اليوم، فإن تعليمي لكم سيكون عديم الفائدة وترك الصف وخرج.

وفي اليوم التالي عاد المعلم ليسأل نفس السؤال، أجاب الطلاب. . . . نعم، فقال المعلم طالما أنكم تعرفون، إذا لماذا سأعلمكم. . . . وغادر الصف.

وفي اليوم الثالث عاد المعلم الغريب الأطوار ليسأل نفس السؤال هل تعرفون ماذا سأعلمكم اليوم؟ ناقش الطلاب الأمر معا قبل أن يجيبوه، واتفقوا على رأي يجعل المعلم يقوم بتعليمهم، فقال نصف الصف: نعم نعرف. وقال النصف الآخر: لا نعرف. فقال المعلم على المجموعة التي تعرف أن تقوم بتعليم المجموعة التي لا تعرف، وترك غرفة الصف.

إن فكرة التعلم التعاوني ليست كالفكرة الموجودة في الحكاية السابقة، حيث

يمكن للمعلمين أن يتركوا الصف ويغادرون ويهملون وظائفهم، ويعتمدون على بعض الطلبة المتميزين في ملاحظة ومراقبة ما يجري في غرفة الصف، بل عليهم الانتباه لطلابهم وهم يعملون باستقلالية، وعليهم أن يساعدوا، ويتدخلوا إذا اقتضت مصلحة الموقف التعليمي ذلك (Lie ,A. 1992).

(٥) معالجة المجموعة Group Processing

حتى يتحقق النجاح في استخدام التعلم التعاوني في قاعة المحاضرات بالكليات يجب على أعضاء الهيئات التدريسية بذل جهد في معالجة المجموعة، حيث يتم توضيح عمل كل عضو سواء قدم المساعدة أم لم يقدم أية مساعدة في اتخاذ القرارات، ومعالجة عمل المجموعة يؤدي إلى تحسين فعالية الأعضاء، والمساهمة في الجهود التعاونية لتحليل أهداف المجموعة (Johnson , & Johnson ,1994).

لقد تم تجريب التعلم التعاوني بمختلف استراتيجياته في الكليات، وتبنت بعض الكليات تطبيقه كجزء من تطوير إنجاز المعلم الجامعي، والمطلوب الآن أن تخطط الكليات وعلى وجه الخصوص الكليات التي تعمل على إعداد المعلمين، للمزيد من المساهمات التعاونية داخل قاعة المحاضرات، ومعامل التدريس المصغر لأن ما تريده التربية من المعلمين أن يكونوا متعاونين منشغلين في جمع المعرفة، والتخطيط لصالح طلابهم.

التعلم التعاوني في قاعة المحاضرات بالكليات:

* اختيار المجموعات:

نظرا لضيق وقت المحاضرة فإنه يتم اختيار المجموعات بسرعة وبالطريقة العشوائية من بين مجموعات من البدائل مثلا: يقول المدرس الطلاب الذين يسكنون بجانب الكلية يشكلون مجموعة، الطلاب الذين يسكنون في مناطق كذا وكذا وكذا يشكلون مجموعة، الطلاب الذين يشكل اللون كذا جزءا من ملابسهم يشكلون مجموعة. تتشكل المجموعات ويحدد المدرس دور المسجل في كل مجموعة قائلا: سيكون الطالب فلان مسجلا للمجموعة رقم (١) وفلان مسجلا للمجموعة رقم

(٢) وهكذا، علما بأنه سيتحدث المدرس خلال (١٥ دقيقة) عن التعلم السابق ويربطه بالتعلم الحالي، مثلا : ناقشنا في المحاضرة السابقة كيفية انتقال الحرارة، وقمنا بتدوين بعض المعلومات حول ذلك، يسجل المعلم بعض المعلومات السابقة ويوضح المعلومات الجديدة، يقدم تدريبات للطلاب يجب حلها عن طريق المجموعات. تعطى الأوامر للفرق بالعمل، ويتولى المسجلون في المجموعات كتابة ردود الفريق خلال حل التمارين، وعل كل شخص أن يشارك في المهمة، والمسجل يدون مبادرات كل طالب في المجموعة. يطلب إلى الفرق التوقف خلال (٣٠ ثانية) يدعو الفرق بصورة عشوائية كي تعرض الحلول التي توصلت إليها.

* طرح الأسئلة:

هناك بعض الأسئلة سيطرحها زملاؤكم اليوم وعليكم اختيار الأجوبة المناسبة لها. يطلب المدرس إلى الطلاب أن يطرحوا بعض الأسئلة التي تشغل بالهم، أو أسئلة يرغبون في طرحها على الآخرين لأهميتها. وربما يقول المدرس كل طالب يفكر في صياغة ثلاثة أسئلة من الموضوعات التي درسناها اليوم، أو وضع محتوى كذا في سؤال من إنشائك؟ وهناك بعض التوصيات تقول بالنسبة للطلاب ذوي المستوى العالي يمكن للمدرس أن يعطيهم جذوع أسئلة، ويطلب إليهم استعمالها في بناء أسئلة حول المادة، ثم يقدمونها لزملائهم.

أمثلة:

الفكرة الرئيسة التي........، إذا ما حدث في.......، هكذا يعمل..... عليك أن تؤثر عليه، ما معنى..........؟، ما الشيء الذي...... مهما؟، الجديد في الدرس........، وضح لماذا............، وضح كيف........، ما الاستنتاجات حول..........؟، الاختلاف الحاصل بين........،..........، كيف استعمل كذا...... إلى...... كذا.........

* إجابة الأسئلة:

بعد استعراض الأسئلة ومناقشتها تبدأ مرحلة الإجابة عن الأسئلة بحيث يطرح

المدرس على الطلاب سؤالا تلو الآخر، وربما يختار عددا من الأسئلة خلال المحاضرة ويطرحها عليهم.

"يسمى هذا العمل الاستجواب داخل المحاضرة، وله فوائد كثيرة مقارنة بالطرق التقليدية، التي تقابل طرح الأسئلة المباشرة من المدرس على الطلاب مما يسبب لهم الإحراج والضيق، وربما يظهر التوتر على معظمهم، ومن خلال أسلوب الاستجواب داخل المحاضرة يتطوع الجميع للإجابة عن الأسئلة، لأن الأسئلة المطروحة من إنتاجهم، ويقابلونها برحابة صدر.

* حل مشكلة:

يطلب المدرس إلى الطلاب أن يفتحوا كتبهم على صفحة معينة فيها مجموعة من التدريبات، ويقول معكم دقيقة لقراءة مشكلة رقم كذا اعملوا معا ضمن مجموعاتكم لوضع استراتيجية حل مقترحة.

* مراحل الحل داخل المجموعة:

- ربما يقترح أحد الطلاب حلا دون أي تحليل لكنه يبرر الحل.
- آخر سيبدأ بالحل ويقدم معلومات.
- الجميع يقولون دعونا نتفق على أسلوب الحل الصحيح.
- هيا نحل كل بمفرده.
- هيا نستعرض حلول بعضنا.

يجب على المدرس أن يعطي وقتا للمجموعات كي تفكر بالمشكلة، وتصوغ إجابة مناسبة، ولكن ليس بالضرورة أن يكون وقتا كبيرا. كما يمكن أن يتم عمل المجموعات بصورة ثنائية، وعندما تنتهي المجموعات يقوم الطالب المسؤول عن تفسير النتائج في كل مجموعة بتوضيح الإجابة أمام الجميع

* تحليل تقويمي للتعلم داخل قاعة المحاضرة :

- ضع كل الفرضيات والمشاكل، والأخطاء والمعضلات التي ستواجهك في المحاضرة.
- وضح الشروط لكل مفهوم.
- كون خريطة للمفاهيم، مخطط انسيابي للمواضيع التي قدمت في المحاضرة.

- ضع بعض التوقعات، ماذا يحدث لو فعلت كذا........؟ ما العيب في الحجة كذا........؟
- وضح المفاهيم التي وردت في المحاضرة.
- ضع ثلاثة تطبيقات عملية لما تعلمت في المحاضرة.
- فكر في أسباب النجاح والفشل.
- قم بإعداد البدائل، تفسيرات، جمل، أدوات وما هو أفضلها لتبرير جوابك؟.

3

لقد ثبت بالدليل المرئي والمسموع والمقروء حول نتائج التعلم التعاوني أنه نموذج تعليمي فعال جدا، لكن ثمة بعض الصعوبات تعترض تطبيقه في الكليات منها:

(١) تمركز نظرة أعضاء هيئة التدريس حول ذواتهم، فهم يقولون نحن أساتذة المادة وسنبقى مسيطرين عليها وعلى الطلاب.

(٢) عدم إمكانية أعضاء هيئة التدريس التعليم بالطريقة التعاونية، وخوفهم من الوقوع في بعض الأخطاء.

(٣) على أعضاء الهيئات التدريسية إدراك أن الطلاب سيقاومون في يوم ما أساليب تعلمهم التقليدية، ويثورون عليها، وربما تكون هناك نتائج لا يحمد عقباها، وخصوصا مع المحاضرين المتميزين الذين يتمتعون بشعبية عالية بين الطلبة، ١٩٩٨ (Johnson & Johnson).

استخدام التعلم التعاوني لتعليم المواد الدراسية للطلاب المعاقين تعليميا:

يعتبر التعلم التعاوني (مثل الجيكسو، التعلم معا، البحث الجماعي، الإنجاز الطلابي الجماعي، ومسابقات الألعاب الجماعية) مصطلحا عاما يستخدم لوصف تنظيم التعلم لتدريس المهارات التعاونية والأكاديمية بمجموعة صغيرة غير متجانسة من الطلاب الذين يمكن أن يكونوا من المتأخرين تعليميا.

إن التعلم التعاوني أثبت أنه ضروري للغاية بسبب ميله لتقليل التنافس والعزلة بين الأقران ودعم الإنجاز الأكاديمي والعلاقات المتبادلة الإيجابية. إن الفائدة من التعلم التعاوني إذ تكمن في تزويد الطلاب المعاقين تعليميا والذين لديهم إعاقة في

تعلم المواد الدراسية وصعوبة في التعامل الاجتماعي، بطريقة تعليمية تشجع على تطبيق وممارسة المواد الدراسية والمهارات التعاونية في بيئة طبيعية (مثل الأنشطة الجماعية). وعليه فقد تم استخدام التعلم التعاوني بصورة مكثفة لتدعيم الإنجاز في تعليم المواد الدراسية للطلاب الذين يعانون أو لا يعانون من إعاقات تعليمية.

كما أن بيئات التعلم يجب أن تصمم لتدعيم التعلم، والتعليم الإيجابي، والنقاش الصفي، والتعلم الجماعي والفردي. والتعلم التعاوني هو مثال على تنظيم التعليم بحيث يمكن استخدامه في تشجيع التعلم الطلابي الإيجابي الذي يعتبر اتجاها مرغوبا ومهما في تعلم المواد الدراسية من قبل التربويين والباحثين. ويمكن للطلاب المعاقين تعليميا أن يعطوا مهاما مثل: المناقشة وحل المشكلات والإنجاز. (Andersen., Nelson ., Fox., & Gruber, 1988)

إن أنشطة التعلم التعاوني يمكن أن تضاف للتعلم القائم على الكتاب المدرسي لإعطاء الطلاب المعاقين تعليميا فرصا لممارسة المفاهيم والمهارات الجديدة ومراجعتها. ويمكن للأستاذ أن يستخدم التعلم التعاوني وأنشطته لمساعدة هؤلاء الطلاب للربط بين مستويات التعليم الواقعية، والتجريدية، عبر التفاعل الجماعي والأنشطة المصممة بعناية.

ويمكن استخدام التعلم التعاوني لدعم النقاش الصفي، وتطوير اللغة اللفظية. وبما أن المواد الدراسية يمكن أن توصف في معظمها بالمواد النظرية، حيث يجب على الطلاب المعاقين تعليميا أن يستوعبوا لغة ورموز بعض المواد الدراسية، كما هي الحال في الرياضيات، لعدم وجود الإيحاءات السياقية مثل تلك التي توجد في القراءة. فعلى سبيل المثال نجد أن المفردات الرياضية مثل (أكبر من، يساوي، أصغر من) والرموز الرياضية (ڤ، = پ،) يجب أن تستوعب لحل المسائل حيث لا يوجد إيحاءات سياقية لإعانة الفهم. أما في أنشطة التعلم التعاوني فإن المفردات والفهم الرمزي يمكن أن يدعم بتفاعل المجموعة وعرض النماذج (Andrini,1991) .

وتدعم البحوث التعلم التعاوني كمدخل لتضمين الطلاب المعاقين تعليميا في عمل المجموعة الصفية وتعزيز التوافق الثنائي. ويرى بعض الباحثين أنه يجب تنبيه المدرسين للربط بين التعليم المباشر والتعلم التعاوني. وعليه، فإننا نجد أنه في

مجموعات التعلم التعاوني المزودة بالإعداد والتعليم المناسبين (أي تعليم المهارات المباشر السابق) فإن الطلاب المعاقين تعليميا يمكن أن يستفيدوا من التفاعل الثنائي لتعلم مفاهيم ومهارات هذه المواد. إن الهدف هنا مناقشة مكونات التعلم التعاوني وعرض أمثلة حول كيف يمكن استخدام التعلم التعاوني لتعليم المهارات الأكاديمية للمواد الدراسية. (McGinnis, & Goldstein, 1984)

3

مكونات التعلم التعاوني:

تشير الأدبيات بكثرة لوصف التعلم التعاوني، وعليه فإن وصفا مختصرا سيتم توضيحه لمكونات التعلم التعاوني : يتكون التعلم التعاوني من ثلاث مكونات رئيسية: إعداد الدروس، تعليم الدروس، وتقويم الدروس. وسيتم شرح كل مكون باختصار.

أولا: إعداد الدروس

يقوم المعلمون أثناء إعداد مكونات الدرس بما يلي :

(١) اختيار الأهداف التعاونية، وأهداف المادة التي ترمي لتدريس المجموعات التعلمية التعاونية.

(٢) تخطيط أنشطة المادة الدراسية.

(٣) تمييز الطرق اللازمة لدعم العناصر التعاونية.

(٤) تمييز الأدوار.

(٥) تأسيس المجموعات. (Andrini, 1991).

ولتعريف الأهداف التعليمية لمحتوى الرياضيات، يستطيع المدرسون أن يستخدموا عددا من المصادر مثل أدلة المناهج، الكتب المقررة، والمناهج، ومعايير التقويم، وبرامج التعلم الذاتي. إضافة إلى ذلك فإن بإمكان المدرسين استخدام معلومات التقييم التي يحصلون عليها من المقابلات الإكلينيكية، والاختبارات المعيارية، وتحليل الأخطاء، التي تعكس مهارات ومفاهيم الطلاب المعاقين تعليميا السابقة في المواد الدراسية.

ويمكن اشتقاق الأهداف التعاونية بالتالي من أدلة المناهج، وبرامج التعلم الذاتي، والمصادر الأخرى (جونسون وجونسون ومونرو، ١٩٨٣؛ مكجينيز، ١٩٨٠١٩٨٤؛ وولكر، ١٩٨٣). علاوة على ذلك، يوصى بملاحظة تفاعلات وسلوك الطلاب المعاقين تعليميا لتعريف المهارات التعاونية (مثل الإنصات، التشارك، تبادل الأدوار، طرح الأسئلة، استخدام التحكم الذاتي، الحلول الوسط، المساهمة بالأفكار) التي تحتاج للتدخل لتمكين الطلاب من العمل بنجاح كمجموعة من أجل إكمال المهمة الدراسية. إن تصميم أنشطة المواد الدراسية لمجموعات التعلم التعاوني تحتاج أن يؤخذ في الاعتبار الأهداف والأغراض التعليمية لكي يقوم الطلاب المعاقين تعليميا بالعمل في ترتيب تعليمي تعاوني. ويجب على المدرسين تصميم الأنشطة لدعم فهم الطلاب للمواد الدراسية عبر تقديم تمرينات وتجارب ومشاكل للحل. إن مثل هذه الأنشطة الدراسية ربما تساعد الطلاب على الربط بين المهارات والمفاهيم عبر المواد الدراسية وبين سواها من المواد والمقررات الدراسية الأخرى. وقد ذكر "كيغان" طرائق لتكوين الأنشطة الجماعية، وتدعيم التفاعل الجماعي. ويمثل جدول (٣) أمثلة على تكوين الأنشطة والتعريف بها وتطبيقاتها.

وكما سبق أن ذكرنا في الفصول السابقة من أن هناك خمسة عناصر أساسية في التعلم التعاوني هي: الاستقلالية الإيجابية، التفاعل وجها لوجه، الاعتمادية الفردية، السلوك الجماعي، والعمليات الجماعية. وتعني الاستقلالية الإيجابية أن الطلاب المعاقين تعليميا يرون أهمية العمل كفريق ويدركون أنهم مسئولون عن المساهمة في الجهد الجماعي. ويضم التفاعل وجها لوجه الطلاب العاملين في أوضاع بيئية تدعم الاتصال البصري والفضاء الاجتماعي بحيث ينخرط الطلاب المعاقين تعليميا في المناقشات. وتعني الاعتمادية الذاتية أن كل طالب مسئول أمام المجموعة ويجب أن يكون عضوا مشاركا-وليس شخصا يدع الآخرين يقومون بكل العمل. ويعني السلوك الجماعي المهارات التعاونية والاجتماعية والبينية التي ينبغي وجودها في إثناء العمل الناجح مع الآخرين. أخيرا تعني العمليات الجماعية الوقت الذي يلي إتمام المهمة التعاونية التعليمية عندما يحلل أعضاء المجموعة قدراتهم الفردية والجماعية للعمل بصورة تعاونية.

3

جدول (٣)

أمثلة لتكوين الأنشطة التعلمية التعاونية

النشاط (المكون)	التعريف	أمثلة من المواد الدراسية
١- التصنيف	يحلل الطلاب ويصنفون الأشياء بناء على معايير معينة	أ. التصنيف المبني على خصائص المواد الكيميائية والفيزيائية. ب. تصنيف الأعداد بطرق متعددة: زوجي، فردي.
٢- المساهمة	يدرس كل طالب جزءا من الموضوع ويعرض المعلومات لأعضاء مجموعته.	أ. دراسة الأمور التي يفضلها أعضاء المجموعة في موضوع معين. ب. دراسة التفاعلات الكيميائية وحل المعادلات الرياضية.
٣- الترقيم	بعد إعطاء رقم لكل عضو في المجموعة، يناقش الطلاب سؤالا. وبعدها، وفي مجموعات كبيرة يطلب المدرس من الطلاب الذين يحملون نفس الرقم بالإجابة على السؤال.	أ. مناقشة حل المشكلات الفكرية في المادة الدراسية. ب. تطبيق تعريف قانون تم تقديمه لحل مشكلة دراسية سابقة، وشرح كيفية تطبيقه.
٤- الطاولة المستديرة	يعمل الطلاب بتعاون على المسائل الدراسية بتمريرها حول الطاولة بحيث يستجيب كل منهم مكملا حل زميله.	أ. تمرير ورقة عمل عن بعض الحقائق العلمية لكل عضو لوضع تصوره حولها. ب. تمرير التصورات لكل عضو ليحلل الخطوة القادمة لإكمال التصور.

ويمكن تكوين هذه العناصر الخمسة لدعم العمل الجماعي والمهارات التعاونية. ومن الممكن وضعها بطرق مختلفة مثال ذلك بواسطة:

(أ) الطلب إلى الطلاب أن يكونوا مسئولين عن أدوار معينة (مثال: المسجل، المتحدث، المشجع).

(ب) تقديم مواد محددة تفرض التشارك.

(ج) إعطاء علامات إضافية عند إظهار السلوك الجماعي.

(د) الطلب إلى الطلاب تقييم عملهم الذاتي بعد إتمامهم المهمة الدراسية.

(هـ) تقييم درجات المجموعة في أنشطة المادة الدراسية.

(و) ترتيب البيئة بحيث يتفاعل الطلاب المعاقين تعليميا في مجموعات صغيرة. (ivera & Bryant,1992).

ومن الممكن تعيين الأدوار ذات المسئوليات الخاصة لكل عضو من أعضاء المجموعة. ومن الأمثلة على هذه الأدوار: المزود بالمواد، المتحدث، الكاتب، المشجع، والموقت. وينبغي تعليم الطلاب المعاقين تعليميا على هذه الأدوار وتمرينهم عليها قبيل وضعهم في المجموعة التعاونية؛ ويحتاج هؤلاء الطلاب لفهم جيد للمسئوليات المرتبطة بكل دور.

يجب أن تضم المجموعات مستويات مختلفة من القدرات الأكاديمية. وبتحديد حجم المجموعة من أربعة إلى ستة طلاب، فإن كل عضو يجب أن يكون قادرا على القيام بدور نشط والوصول إلى المواد في وقت معقول.

ثانيا: تعليم الدروس

ونعني بمكون تعليم الدروس: الوقت الذي تحدث فيه أنشطة التعلم التعاوني. ويجب أن ينخرط الطلاب المعاقين تعليميا في الأنشطة التعليمية التعاونية بعد أن حصولهم على تعليم مباشر حول المادة الدراسية والأهداف والمهارات التعاونية التي يجب تحقيقها من خلال النشاط الجماعي. إن الطلب إلى هؤلاء الطلاب أن يؤدوا الأنشطة الدراسية دون سابق خبرة مباشرة فيها تجعل الطلاب المعاقين تعليميا

(وبقية الطلاب) تحت خطر الفشل والإخفاق الجماعي. ومن المحتم القيام بالتعليم المباشر قبل البدء بشرح كيفية العمل بمهارات التعلم التعاوني، وربما ينتهي بالكثير من التساؤلات التي تطلب الإيضاحات والمساعدة. وعليه فإن تعليم الدروس يجب أن يضم أولا تعليما مباشرا وبعدها يطلب إلى الطلاب القيام بأنشطة التعلم التعاوني. ويمكن استخدام التعلم التعاوني كتمرين موجه عندما ينخرط الطلاب في المهمة الدراسية وذلك بالتدرب على المهارات كما يمكن استغلاله بشكل عام كوسيلة لمراجعة المفاهيم والمهارات، أو بعد عرض المادة الدراسية حيث يتم التدرب على المواد الجديدة ضمن سياق المواد التي سبق تعلمها. وعلى سبيل المثال فإذا كان هدف المادة الدراسية هو تعليم الطلاب كيف يحلون مسائل معينة باستخدام استراتيجية ما، فينبغي أولا تعليم خطوات هذه الاستراتيجية للطلاب وبعدها يستطيع الطلاب المعاقون تعليميا العمل على الأنشطة التعلمية التعاونية التي تحتاج لاستخدام هذه الاستراتيجية لحل المشكلة المعطاة.

ومن الأبعاد المهمة في مكون تعليم الدروس، دور المدرس؛ حيث يجب عليه:

(ا) تحويل الطلاب بسرعة بعد إعطائهم التعليم المباشر.

(ب) تجهيز الأنشطة والمواد.

(ج) مراقبة تقدم الطلاب المعاقين تعليميا في المجموعة.

(د) تعزيز حدوث السلوك التعاوني (Rivera & Bryant,1992).

ويجب على المدرسين خلال الأنشطة التعلمية التعاونية، أن يمروا بين المجموعات لمراقبة قدرات الطلاب المعاقين تعليميا على إكمال الأنشطة الدراسية المعطاة لهم وإبراز المهارات التعاونية المستهدفة. ويمكن أن يساعد المدرس في العمل الجماعي بطرح أسئلة لمساعدة الطلاب على إعادة توجيه أعمالهم، بواسطة تقديم تعليم إضافي لبعض الطلاب الذين ربما يكونون غير قادرين على إنهاء المهمة الدراسية بسهولة، وبتعزيز جهود الطلاب للعمل بتعاون والبحث عن حلول للمشاكل.

ثالثا: تقويم الدروس

إن الهدف من مكون "تقويم الدروس" هو تقييم قدرة الطلاب المعاقين تعليميا على تحقيق الأهداف التعلمية وقدرة المجموعة على العمل التعاوني. ويمكن للمدرسين أن يجروا هذا النوع من التقويم بواسطة:

(أ) ملاحظة هؤلاء الطلاب خلال الأنشطة التعليمية التعاونية.

(ب) الطلب إلى الطلاب المعاقين تعليميا إتمام المهام الدراسية الفردية بعد الأنشطة التعلمية التعاونية.

(ج) الطلب إليهم الانخراط في العمليات الجماعية (التقويم الذاتي).

ويمكن للمدرسين تقييم القدرات الدراسية للطلاب خلال النشاط الجماعي عن طريق طرح أسئلة تقويمية، مثل تلك المدرجة في جدول (٢). فيمكن تسجيل احتياجات واستجابات الطلاب الجماعية والفردية على لوحة وتحديد إذا ما كان التعليم الإضافي والعمل الجماعي ضروريا لتحقيق الأهداف التعلمية. و ربما تظهر الإجابات عن الأسئلة التقويمية الحاجة للتعليم المباشر للمهارات الدراسية لبعض أو لكل الطلاب المعاقين تعليميا.

وبعد إكمال الأنشطة التعلمية التعاونية، ربما يريد المعلم أن يجري اختبارا بعديا لكل طالب معاق تعليميا على حدة، ويحدد لأي مدى استطاع كل منهم تحقيق الأهداف واستيعاب المحتوى. ويعتبر هذا شكلا شائعا لتقويم الطلاب يفضي إلى نوع من الإنتاج الأكاديمي النموذجي المستمر الذي يمكن تقييمه بالدرجات. وهدف هذا التقويم الاطمئنان على مدى تمكن الطلاب من أداء الأهداف التعلمية ذاتيا ببراعة فائقة. (Rivera & Bryant,1992)

يجب إعطاء الطلاب كذلك الفرصة لتقييم قدراتهم ليصبحوا لاعبين رئيسيين في المجموعة وهو ما يعرف بالمعالجة الجماعية. وتوصي بعض المراجع بأنه يجب إعطاء الطلاب الوقت لمناقشة مستوى أدائهم الجماعي في إكمال الأنشطة الدراسية عقب كل نشاط تعلم تعاوني. ويمكن تسجيل استجاباتهم ومناقشتها مع المدرس

لتحديد اتفاق بينه وبينهم حول القدرة الجماعية للعمل التعاوني. وبالتخطيط الدقيق فإنه يمكن تحقيق تخطيط وتطبيق وتقويم الأنشطة التعلمية التعاونية بنجاح من قبل أغلب الطلاب.

وفيما يلي سنقدم مثالا على استخدام التعلم التعاوني للطلاب المعاقين تعليميا في مادة الرياضيات:

استخدام التعلم التعاوني في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين تعليميا:

في ما يلي مثال على استخدام التعلم التعاوني لتعليم درس في الرياضيات بناء على المكونات الرئيسة الثلاثة للتعلم التعاوني: "إعداد الدرس"، "تعليم الدرس"، و"تقويم الدرس". وفي هذا المثال، يقوم خمسة طلاب معاقين تعليميا بحضور دروس الصف الثالث الابتدائي بمدارس التعليم العام في أغلب حصص اليوم الدراسي ويتلقون مساعدة علاجية من مصادر للتربية الخاصة لاكتساب المهارات الرياضية. وتحدث كافة الأنشطة التعلمية التعاونية في هذا المثال في بيئة مدرسة تعليم عام؛ حيث يخطط مدرسو التربية الاعتيادية والخاصة لتدريس أنشطة الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني مرتين أسبوعيا.

إعداد الدرس

في مكون "الإعداد" يتم تصميم أنشطة التعلم التعاونية للرياضيات؛ ويمكن توصيف إعداد الأنشطة في ما يلي:

وضع الأهداف: في هذا المثال، يوضع الهدف التعليمي للرياضيات وهو: "سيحل الطلاب مسائل من خطوتين تحتوي على معلومات متفرقة بمستوى ٩٠ ٪ من الدقة". في حين أن الهدف التعاوني هو: "يشجع الطلاب زملاءهم في المجموعة ويتشاركون في استخدام المواد التعليمية عندما يتم طلب ذلك منهم. إن الهدف وضع على أساس:

(أ) أدلة مناهج التربية الخاصة للمدارس.
(ب) برامج التعلم الذاتي للطلاب في مادتي الرياضيات والمهارات الاجتماعية.
(ج) التقويم المنهجي لاحتساب الأعداد الكلية.
(د) الملاحظات حول السلوك والتفاعل الجماعي.

بناء الأنشطة: خلال التدريس الجماعي، سيتم مناقشة الهدف التعليمي عن طريق مراجعة كل الطلاب لخطوات استراتيجية حل المشكلات التي تعلموها في الأسبوع السابق. ويذكر الطلاب خطوات الاستراتيجية باستخدام بطاقات أعدت لهذا الغرض. وباستخدام الاستراتيجية، فإن المسائل ذات الخطوتين سوف تحل بواسطة المدرس الذي سيذكر الخطوات ويتحدث عن العمليات التفكيرية للطلاب وهم يقومون بحل المسائل. بعدها سيحل الطلاب المسائل بمساعدة المدرس. وبعد ذلك، سيراجع الطلاب مسؤوليات الأدوار التعاونية ويشرحون طرق تشجيع ودعم بعضهم بعضاً. كما سوف تراجع القوانين الخاصة بالتشارك في استخدام المواد التعليمية.

وداخل مجموعات التعلم التعاوني، سيتم استخدام الدروس كأساس لبناء النشاط. إذ سيستخدم الطلاب استراتيجياتهم باستخدام البطاقات المعدة مسبقا لحل مسائل من أربع خطوات. وسوف يسهل المدرسون العمل، والتفاعل الجماعي. وسيعطى الوقت اللازم للمعالجة الجماعية وسيقوم الطلاب بالشرح (عندما ينادون بمجموعاتهم وأرقامهم) ويوضحون كيف قامت مجموعتهم بحل المسالة. (Rivera & Bryant,1992).

تحسين عناصر التعلم التعاوني:

سيتم تعيين أدوار تعاونية للطلاب ويمنحون نقاطا إضافية بناء على مستوى كل مجموعة في إظهارها للسلوك التشجيعي والداعم. وسيتم توزيع بطاقة واحدة فقط للاستراتيجية على كل مجموعة مما يضطر أعضاؤها للمشاركة فيها. وسوف يجرى الامتحان البعدي لكل طالب على حدة لحل مسائل من أربع خطوات لتحديد إذا

ما كان الطلاب يستطيعون حل المسائل ذاتيا باستخدام البطاقات المعدة سابقا. وسيتم التحكم في مستوى المسائل بحيث تتماشى مع مستويات القدرة المختلفة في غرفة التدريس.

تعيين الأدوار والمجموعات: سوف تضم كل مجموعة: الموقت؛ لمراقبة الوقت، والمحافظة على بقاء المجموعة في مسارها لأداء المهمة، ومدير المواد والذي سيتعامل مع البطاقات المعدة سابقاً، والكاتب لتسجيل استجابات المجموعة نحو حلول المسائل وإجاباتهم، والمتحدث لقيادة المجموعة خلال فترة المعالجة الجماعية، ومشاركة نتائج المجموعة مع المدرس.

وستضم المجموعات أربعة طلاب؛ يكون عضو واحد منهم فقط من المعاقين تعليميا في كل مجموعة.

أسئلة لتقويم القدرات الرياضية في مجموعة التعلم التعاوني

١- اللغة/المفردات

- هل يستخدم الطلاب الكلمات والمفردات الجديدة بصورة مناسبة؟
- هل يمتلك الطلاب المفردات اللازمة؟
- هل يستطيع الطلاب تقديم شروحا بتعبيراتهم للأنشطة التعلمية التعاونية الرياضية، مثل اللوغاريتمات وحل المشكلات؟

٢- القوانين

- هل يستطيع الطلاب أن يوضحوا لبعضهم بعضاً القوانين التي تعلموها خلال التعليم المباشر، والتي يجب تطبيقها في الأنشطة التعلمية التعاونية؟
- هل يستطيع الطلاب أن يطبقوا القوانين المتعلقة بالأنشطة التعلمية التعاونية الرياضية. هل يحتاجون لمساعدة المدرس؟

٣- الاستراتيجيات

- هل تعلم الطلاب الاستراتيجيات؟

- هل يستطيع الطلاب أن يوضحوا الاستراتيجيات لبعضهم بعضاً؟
- هل يحتاج الطلاب إلى معينات بصرية لتذكر الاستراتيجيات؟
- هل يستطيع الطلاب تطبيق الاستراتيجيات على مشكلات متنوعة؟
- هل يحتاج الطلاب إلى طرح أسئلة من المدرس باستمرار، لمساعدتهم على تذكر الاستراتيجيات؟

٤- العلاقات

- هل يستطيع الطلاب أن يوضحوا كيف ترتبط المعلومات الجديدة بالمهارات والمفاهيم الرياضية المكتسبة سابقا؟
- كيف يوضح الطلاب الصلة بين تعلم المهارات والمفاهيم الرياضية الجديدة بالحياة اليومية؟
- كيف يطبق الطلاب المعرفة الجديدة في أنشطة المواد الأخرى مثل العلوم والدراسات الاجتماعية؟
- هل يستطيع الطلاب تبني المعلومات الرياضية باستخدام البصريات، الرسوم البيانية، التركيبات، الرموز التجريدية؟
- هل يستطيع الطلاب أن يربطوا بين التمثيل الواقعي، وشبه الواقعي، والتجريدي؟

تعليم الدرس:

يحتاج تطبيق درس الرياضيات، في هذا المثال، إلى تعليم مباشر يتبعه الأنشطة التعلمية التعاونية. وسنقدم هنا شرحا بخطوات التعليم اللازمة.

التنظيم المبكر: يقوم المدرس بشرح هدف الدرس والأهداف التعليمية والتعاونية. ثم يصف أنشطة الدرس، ودورها في الدرس. ويذكر الطلاب بأنهم سيعملون على بناء استراتيجية حل المشكلات التي درسوها في الأسبوع السابق ويطلب إليهم تعريف الاستراتيجية.

يُرجع المدرس الطلاب إلى بطاقات الاستراتيجية المعدة سابقاً ويكرر شرح خطوات الاستراتيجية. ويطلب إلى طلاب معينين إعادة الخطوات، ثم يسأل الطلاب تكرار الخطوات بدون العودة إلى البطاقات المعدة سابقاً، إذا أمكنهم ذلك.

وبعدها، يقوم بوضع نموذج لحل المسائل باستخدام الاستراتيجية المذكورة في البطاقات وشرح خطواتها. ويطلب إلى الطلاب تقليد هذه العملية بحل المسائل الأخرى وهم على مقاعدهم. ثم يسألهم عن الإجابات والإيضاحات حول كيفية حل المسألة.

يشرح المدرس الأنشطة التعلمية التعاونية، باستخدام طريقة "ترقيم الرؤوس". ويذكر الطلاب بأنهم يستطيعون استخدام البطاقات المعدة سابقاً لحل مسائل من أربع خطوات. ويراجع أدوار الطلاب ومسئولياتهم ويسألهم عن كيفية قيام الطلاب بتشجيع ودعم بعضهم بعضاً. ويقدم تعليمات لهم حول الانتقال إلى مجموعات التعلم التعاوني، ويضع وقتا محددا لعملها، ويوزع المواد، ويراجع المهمة الدراسية. وعندما يصبح الطلاب في مجموعات، يعمل المدرس كمرشد لهم من خلال طرح الأسئلة (مثلا، ما هي الخطوات المبينة في الاستراتيجية؟، ما الذي يجب أن يعملوه أولا؟ كيف يمكنهم تحديد المعلومات المتفرقة للحل؟) أو إعطائهم تعليمات إضافية إذا كان ذلك ضروريا. ويقوم المدرس بتعزيز المجموعات عند إظهارها السلوك التعاوني المناسب. كما يعطي وقتا كافيا للمعالجة الجماعية، وينادي الطلاب بأرقامهم ومجموعتهم لإعطاء الإجابة عن المسائل الرياضية المطلوبة.

تقويم الدرس:

يعتبر تقويم براعة الطلاب وإتقانهم للأهداف التعليمية التعلمية والتعاونية مهما للغاية. وكما سبق الإشارة إليه، فإن التقويم الأول يمكن أن يجرى خلال الأنشطة التعلمية التعاونية: من خلال ملاحظة التعليقات التقويمية التي يمكن أن تساعد في تخطيط الدروس الإضافية المقبلة أو توثيق صعوبات الطلاب. وعلى سبيل المثال فإن الأسئلة التقويمية مثل تلك المدرجة في جدول السابق يمكن أن تستخدم لتحديد درجة الإتقان أو نقاط الصعوبة الكامنة في حل المسائل. أما التقويم الثاني فهو فردي ويمكن أن يجرى عقب الأنشطة الجماعية عن طريق تقديم

امتحان بعدي. ويمكّن هذا الامتحان المدرس من تحديد قدرة الطلاب على حل المسائل بأنفسهم وتطبيق الاستراتيجية. أخيرا، ينبغي على المدرس أن يعطي الطلاب الفرصة لتقويم أنفسهم خلال المعالجة الجماعية وتحديد إمكاناتهم في تنفيذ المهارات التعلمية التعاونية المطلوبة. ويجب أن تتم مشاركة المدرس في هذا التقويم، للاطمئنان على إدراك كل من المدرس والطالب للقدرات الرياضية (Rivera., Gillam., Goodwin & Smith, 1996) .

تطبيقات التعلم التعاوني في بيئة التعلم الإلكتروني:

إن التعليم نشاط اجتماعي وتأويلي؛ يقوم فيه عدة أعضاء بالتعاون لبناء وتوضيح وفهم المواد والقضايا والظواهر في بيئتهم. وهو عبارة عن نتاج للانخراط النشط داخل العالم متعاضدا مع الانعكاسات الشخصية حول العلاقات بين الأفكار والسلوك والنتائج. وبهذا فإن التعلم كتأويل يعتبر متضمنا بعمق في جميع الأنشطة والخبرات، وأن الخبرات جزء من العملية الاجتماعية التفاعلية النشطة. ويمثل النشاط التعاوني فرصة للانعكاس وتأويل الأحداث عن طريق تقديم سياق مشترك لتأويل الخبرات الشخصية بين أعضاء المجموعة. وينبثق التأويل حول القضايا والأفكار والخبرات من معاني تضمها مجموعات الممارسة التعليمية. وقد أوضح الباحثون التأثيرات الإيجابية للتفاعل الاجتماعي خلال التعلم، إضافة إلى أن التعاون مع الطلاب الآخرين قد أظهر أنه يثير النشاط ويجعل التعلم أكثر واقعية ويثير الدافعية. ويضيفون بأن التوافر المتزايد للتقانات الشبكية الإلكترونية تقدم فرصا لخلق ودعم الخبرات التعلمية التعاونية الانعكاسية للعديد من الطلاب المتوزعين جغرافيا. ويكشف هذا الفصل العلاقة بين الشكل المعروف للتعلم التقليدي وجها لوجه والإمكانات الجديدة لتنظيم الخبرات التعلمية الشبكية المباشرة، وغير المباشرة، في غرف تدريس متوزعة جغرافيا.

إن النموذج والأهداف البيداغوجية لغرفة الدرس التقليدي تتضمن مبادئ تماثل التعلم الانعكاسي، فالدراسة فيها تتم في مجموعات الممارسة التعلمية التي

تدعم التعلم التعاوني المستمر. وهناك من الأدلة البحثية ما يفيد بأن تزايد المعرفة وتطوير المهارات والثقة بالذات ينتج عن التطبيق المناسب لطريقة التعلم التعاوني. فقد وجد أن استخدام هذه الطريقة لا يؤدي للتضحية بالمادة المطلوب تغطيتها بل على العكس من ذلك، فإنه وباتباع خطوات معينة فإن المدرس يستطيع أن يزيد من تغطيته للمادة من خلال استخدام التقانات والعمل الطلابي الجماعي. ولكن ذلك يحتاج إلى بناء بيئة تعاونية نشطة ومتفاعلة حيث يجب أن يصمم التدريس وتبنى المجموعات التعاونية وتوضع الأنشطة وطرق التقويم بصورة سليمة ينبغي التخطيط لها قبل الدخول إلى غرفة التدريس. ولا ينبغي أن يغفل المدرس أهمية اتباع أسس التعلم التعاوني التي ورد ذكرها في فصول هذا الكتاب.

ومن الواضح أن بعض الطرق والتقانات التي تعمل في غرفة التدريس التقليدية لن تنتقل بصورة مباشرة لتصبح بذات الفعالية في خبرة التعلم الإلكتروني. ولكن الاحتمالات قد أصبحت متوافرة لطرائق حديثة في التعليم ولتطبيق التقانات التقليدية في سياقات إبداعية وجديدة. إذ تشير العديد من الدراسات والبحوث المقارنة أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل باستخدام التقانات الإلكترونية من زملاءهم الذين يتعلمون باستخدام الطبشورة والسبورة. فتطبيق التقانات خاصة عند تقديم التعلم التعاوني يعطي نتاجات ومزايا لكل من الطلاب والمدرس حيث تدعم التقانات طرائق جديدة للتعلم.

وعلى عكس التدريس في غرفة التدريس التقليدية، فإن الاهتمام لا ينصب على الأداء "الحسي (كما هو الحال في غرفة التدريس التقليدية)، ولكن على اختيار الأداة المناسبة من بين الأدوات المباشرة (synchronous tools) أو غير المباشرة (asynchronous tools) في برامج التعلم الشبكي. إذ أصبح من المهم في بيئة التعلم الإلكتروني التركيز على من وأين؟ ومتى نستطيع التدريس؟، مما يعني تلاشيا لما كان في السابق من عقبات بالنسبة للتعلم في نفس الوقت، ونفس المكان، كما أن التركيز على ماذا، وكيف ندرس؟ لا يقل أهمية في هذا الإطار. وقد أظهرت البحوث أن القضايا الأخلاقية المرتبطة بالحاسوب تشجع المناقشات

الجماعية، وأن العمل الجماعي الشبكي يشجع المهارات الاجتماعية، والتعلم المنتج، والمهارات المعرفية العليا؛ وأن المجموعات تستطيع أن تنتج حلولا أفضل للقضايا الأخلاقية مما يستطيعه الأفراد وحدهم. ولأن إصدار الأحكام الأخلاقية هو نشاط اجتماعي فإن تطوير البنية الأخلاقية الشخصية يمكن تحقيقها في الوضع الجماعي بشكل أفضل.

وقد أظهرت البحوث أنه يمكن أن تعطي الأدوات غير المباشرة مجموعات الطلاب بدائل أكثر للتفكير، وانعكاس المعلومات عليهم، ولتنظيم ومتابعة المناقشات والمشاركة في النقاش الجماعي الشبكي بالمقارنة مع الأدوات المباشرة. وعليه فإن التفاعل غير المباشر (asynchronous interaction) يعتبر مناسبا أكثر لاستخدام التعلم التعاوني في بيئة التعلم الإلكتروني، فتصميم برامجه يسهل من قدرة المجموعة التعاونية على استخدام النصوص، والكتابة، وإضافة المواقع الشبكية، والوصلات الإلكترونية للنقاش الجماعي. وعلى سبيل المثال فمن الممكن إن يطرح الطلاب اقتراحات عن تطوير المفهوم أو المعلومة ويضمنوها وصلة نشطة لموقع شبكي خارجي لكي يشرحوا نقطة علمية.

لقد ثبت أن طبيعة بيئة التعلم الإلكتروني غير المباشرة في إجراء التمارين والتطبيقات يجعل من الممكن ربط المناقشة بالقراءات السابقة والقراءات اللاحقة لإبراز الأمثلة ذات الصلة المباشرة بالخبرات المكتسبة في هذه التمارين والتطبيقات. فحقيقة أن أفكار ومفاهيم المجموعات الأخرى قد تمت مناقشتها من قبل عامة الطلاب يزيد من عدد الأمثلة التي يمر الطلاب حالياً بخبراتها، ويعتبر هذا المكسب أداة بيداغوجية مفيدة. إن تقنيات بيئة التعلم الإلكتروني غير المباشرة ليست كفوءة فحسب في نشر نتاجات العمل التعاوني الجماعي، ولكنها تستخدم أيضا لجعل عملية بناء ذلك العمل أكثر وضوحا وحسية. فالطالب الذي يحتفظ للمدرس بكافة المراسلات والمعلومات التي تحويها عملية التعلم، ويوفرها له من خلال استخدام أدوات برامج التعلم الشبكي، يمكن هذا المدرس من الحصول على تاريخ مرئي يمكن أن يوظف كوسيلة في المناقشات اللاحقة من عملية التعلم. كما

أن السهولة النسبية للنسخ الإلكتروني تجعل من عملية التعلم وبخاصة في الموضوعات التي تحتاج إلى الكتابة والتعبير الإنشائي، تجعل منها أكثر سهولة من استخدام الورق كما هو الحال في غرفة التدريس التقليدية.

وبنفس الطريقة التي تستخدم فيها تسجيلات الفيديو وأشرطته في بعض الأحيان للتأكيد على عملية الانعكاس، فإن باستطاعة المدرس أن يفكر في استخدام التقانات الداعمة لبيئة التعلم الإلكتروني. وبما أن الكثير من المواد الوسائطية التفاعلية يتم تخزينها وتوفيرها على الشبكة، فمن المفيد إيجاد الآليات اللازمة للمدرس للبحث بفاعلية وسرعة عن المعلومات المفيدة لاستخدامها في ضرب الأمثلة للطلاب. ومن الضروري التأكيد على أن هذه الآليات يجب أن تمكن المدرس من فعل ذلك عندما يعمل في بيئة التعلم الإلكتروني غير المباشر، وبصورة أهم عندما يكون متفاعلا في درس ببيئة تعلم إلكتروني مباشر مع الطلاب، أو خلال الاستشارات الخاصة الجماعية، أو الفردية التي تتم عن طريق الشبكة. ومن الواضح أن أكثر التطبيقات مشابهة لغرفة التدريس التقليدية في سياق بيئة التعلم الإلكتروني هي استخدام التعلم المباشر (on-line learning) للسماح للمدرس والطلاب بأن يروا أداء بعضهم بعضاً. ومن الممكن تكييف هذا النوع من التعلم بتضمينه معظم خصائص التعلم وجها لوجه.

ومن الملاحظ في الوقت الحالي أن بيئة التعلم الإلكتروني المباشر مازالت مرتكزة بشكل كبير على المدرس بواسطة التقانات المتوافرة. حيث يقوم المدرس بالتحدث إلى الصف عبر الميكروفون من موقعه؛ بينما ينصت الطلاب لحديثه في مواقعهم البعيدة باستخدام سماعات الحاسوب، ويتفاعلون مع المدرس والطلاب الآخرين عبر غرفة المحادثة الافتراضية. ومن الأمثلة على ذلك قيام جميع الطلاب باستخدام المتصفح لاستدعاء صفحة الموقع الشبكي نفسها التي يعلمهم بها المدرس ثم يعطي المدرس تعليقا لفظيا معللا إجاباته لبعض الأسئلة وهو يحاول استخدام ذلك الموقع لإيجادها، في حين يقوم الطلاب بمتابعته واكتشاف الموقع بأنفسهم وتوجيه الأسئلة له. ويمكن بتقانات منطورة أكثر العمل على تطوير هذا النموذج فيكون قريب

الشبه أو مماثلا بصورة واقعية لغرفة التدريس التقليدية وبخاصة فيما يتعلق بالمشاركة والتعلم التعاوني المستمر.

ومثل غرفة التدريس التقليدية، فإن غرفة التدريس الافتراضية المباشرة تحتاج إلى جو قوي من الدعم المتبادل إذا أريد للطلاب أن يشعروا بأنهم على ثقة كافية للاستفادة من عملية التعلم. إن المجاهرة بجهود الفرد الأولية والمتوسطة يحتاج إلى الثقة في التفاعل مع بقية مجموعات الممارسة التعلمية المكونة من الطلاب والمدرس. وفي حالة التوزع الجغرافي، فإن جهود بيئة التعلم الإلكتروني تحتاج إلى خلفية متميزة ليس فقط من قبل المدرس وإنما أيضا من قبل كل أعضاء المجموعة التعاونية المندمجة في الخبرة التعلمية.

مزايا التعلم التعاوني في بيئة التعلم الشبكي:

يرى الباحثون أنه باستخدام التعلم التعاوني، فإن غرفة التدريس الافتراضية (virtual classroom) تتضمن الكثير من منظورات غرفة التدريس التعاونية، كما يلي:

١- التركيز على التكرار التعاوني: فبدلا من أن يكون للطالب صوت واحد كما هو الحال في غرفة التدريس التقليدية، فإن الطالب والمدرس يعلقان تعليقات تساعد بصورة مشتركة المجموعات التعاونية على تحسين تعلمها بمرور الوقت عبر التراكم المعرفي وإعادة تصميم المعرفة. ويمكن للطلاب رؤية الكيفية التي تقود بها أفكارهم عملية تحسين التعلم، مما يؤكد لهم أهمية مساهماتهم خاصة مع حصولهم على علامات المشاركة الصفية. وبجعل عملية التعلم مفتوحة وعامة، فإن الطلاب يدركون أن أفكارهم الأولية والمؤقتة هي في الحقيقة عادية بصورة كلية، وأن عملية التطوير الجماعية التكرارية يمكن أن تعمل لصالحهم. ويستطيعون أن يروا كيفية تطور مسودة هذه الأفكار التي أرسلوها قبل قليل وهي تتبلور في ضوء التعليقات التي يستلمونها حول أفكارهم. وربما يكون من المهم جدا أنهم يستطيعون أن يشاهدوا نفس الشيء يحدث لأفكار الطلاب الآخرين مع مرور الوقت، مما يؤكد الطبيعة

التكرارية لهذا العمل التي يجب أن يتوقعوها وأنه ليس في الإمكان إرسال معلومات أو أفكار كاملة حول مفاهيم معينة من المرة الأولى. وعلى العكس من ذلك، فإن عملية التعلم هي في الحقيقة مفتاح لتكامل الأفكار والمفاهيم المتعددة التي تقود في النهاية لتعلم تعاوني أقوى.

٢- توقع التطوير: إن قيام الطالب بإرسال رسالة ما أو عرض من عروضه التعلمية لا يعني أن ذلك نهاية المطاف؛ فالمشارك بالتعليقات يتوقع أن يعكس زملاؤه محتوى رسالته وعروضه التعلمية في أفكارهم واقتراحاتهم المستقبلية، أو على الأقل يتوقع أن يقوموا بإبداء الرأي سلبا أو إيجابا حول أفكاره ومقترحاته، وبإعطاء أسباب جيدة إزاء ذلك.

٣- توفير التبادل للتغذية الراجعة والتغيير: لا يعني إرسال رسالة من قبل أحد الطلاب أن بقية المشاركين في مجموعته التعاونية يتعرفون محتواها وحسب، وإنما سيكون كافة الأعضاء مسؤولين عن تقديم التعليقات والاستجابات الملائمة نحوها وكلما تم الكشف عن مزيد منها. أمكن للمدرس أن يعلق على إحدى المجموعات، ولكنه ينبغي أن يشير إلى حقيقة أن ذلك قد ينطبق على العديد من المجموعات التعاونية الأخرى بالرغم من أنها قد تتعامل مع أهداف تعلمية مختلفة.

٤- المستويات المتعددة في المساهمة: تركز الأفكار والمقترحات على عناصر بعينها، ولكن ذلك لا يعني عدم تضمين معلومات مفيدة عن خلفيات تلك العناصر مثل القراءات السابقة حولها أو حول محتوى المادة أو حول التفضيلات الشخصية أو التفاعلات أو الخبرات السابقة في استخدام بيئة التعلم الإلكتروني.

٥- الأمثلة المبنية على السياق التعليمي: تشتق مناقشة الجانب النظري في بيئة التعلم الإلكتروني من أمثلة واقعية يمكن لجميع الطلاب تلمسها بسهولة. فوجود أمثلة متعددة للتعلم بشكل مستمر يسمح بمناقشة أفكار ومفاهيم تجريدية خلال عملية التعلم.

٦- التمثيل المادي: ربما يقوم المدرس والطالب بالرجوع إلى مسائل أو أفكار أو محادثة أي طالب آخر عند قيامهما بكتابة التعليقات وإجراء المقارنات. ويمكن اقتطاف أي من تلك الأفكار لضرب الأمثلة حول ممارسة المجموعات التعلمية السلبية والإيجابية. وبما أن أدوات برامج التعلم الشبكي تجعل كل من المحادثة والنقاش متوافرا لأغراض الدراسة والمراجعة والاختبار، فمن السهل الحديث عن التطور التدريجي لعملية التعلم والتعليم من خلال التمثيل المادي بالتعليقات المتواجدة فعلا أمام أنظار الطلاب وعلى شاشات حواسيبهم.

٧- الانعكاس: إن التعليقات والرسائل تبقى متوافرة ومخزنة مما يجعل من الممكن القيام بقراءتها خلال فترة المراجعة، وهذا يعني إنه من الممكن القيام بإجراء مقارنات متعددة للمعلومات التي تم طرحها لتقييم التحسن المقترح في الأهداف التعليمية، ومدى انتفاع الطلاب منها وانعكاسها عليهم.

٨- إدارة الطلاب: يتم تسهيل الاستفادة من تكوين المجموعات التعاونية، واختيار المواد، وتعيين مواضع التعليم، والعروض بصورة كبيرة، باستغلال أدوات برامج التعلم الشبكي. وبصورة أساسية فإن الطلاب يصبحون قادرين على التنظيم الذاتي؛ لأنهم واعون بما يقوم به الطلاب الآخرون.

٩- الاتصال: إن الاتصال بين المدرس والطلاب يتدعم بصورة كبيرة باستخدام أداة لوحة المهام الإلكترونية في برامج التعلم الشبكي حيث يتم الإجابة على الأسئلة الاعتيادية مما يقلل من مستوى تدخل المدرس في عملية التعلم.

١٠- التفاعل الجماعي والصفي: يحدث التفاعل داخل المجموعة وبين المجموعات حيث إن أدوات برامج التعلم الشبكي تمكن المدرس من مراقبة هذه الخاصية بالإضافة إلى قدرته على الانخراط في المناقشات عند الضرورة.

١١- المحادثة الافتراضية: تمكن أداة المحادثة الافتراضية المدرس من التدريس الافتراضي بحيث تجعل من السهولة بمكان انخراط الطلاب الذين يمكن أن تكون لديهم صعوبة في الحضور إلى غرفة التدريس التقليدية.

مشاكل التعلم التعاوني في بيئة التعلم الالكتروني:

إن التزايد الحالي في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني الحديثة المبنية على شبكة الإنترنت لدعم التعلم التعاوني قد أفرز تحديات حول فعالية هذه الأدوات والطرق الجديدة في العملية التعلمية. وليس من السهولة التعرف على فعاليتها نظرا لأن عدة عناصر تؤثر في العملية التعلمية خلال استخدام هذه التقانات. وتعني حداثة هذه التقانات أن المؤسسة التعليمية ليست في وضع يؤهلها لتوصيف دقيق للمكونات اللازمة التي تؤدي تطور عملية التعلم التعاوني المثالي. وبالرغم من إمكانية وضع إرشادات عامة حول كيفية التعامل مع التعلم التعاوني، فإن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية والتي هي بنفس القدر من الأهمية لتقديم الوسائل التي من خلالها يمكن تكييف وتقييم العملية التعلمية المستمرة خلال ممارستها. وعليه فيجب أن يكون الهدف من وراء استخدام هذه التقانات إعطاء المدرسين والمتعلمين معلومات كافية تمكنهم من اتخاذ خطوات فعالة لتحسين أنشطة تعليمهم وتعلمهم بأنفسهم. ومن أهم المشاكل الرئيسة في بيئة التعلم الإلكتروني:

١- البنية التحتية الإلكترونية: إن توصيلات الإنترنت بصورة عامة بطيئة ومتقطعة أحيانا مما يشكل إحباطا لبعض الطلبة، فلابد من إنشاء البنية التحتية بصورة فعالة.

٢- الحواسيب: يجب إعداد العدد الكافي من الحواسيب اللازمة لتنفيذ برامج التعلم الشبكي.

٣- عامل الوقت: إن حجم استخدام الطلاب ربما يكون أكبر من المتوقع وبخاصة فيما يتعلق بأدوات النقاش الجماعي الإلكتروني، والمحادثات الافتراضية، التي تحتاج إلى وقت طويل من المدرس يقضيه في تدقيقها لضمان الإجابة عن كل الاتصالات بصورة مدروسة.

٤- وقت الاستخدام: توجد مشكلة في تدريب الطلاب على استخدام برامج التعلم الشبكي في أوقات مناسبة، وبطريقة تدعم خبراتهم التعلمية. وتشير التحليلات البحثية أن أنماط استخدام بيئة التعلم الإلكتروني لا تظهر اهتمام الطلاب أحيانا بالردود خاصة عند اختيار أداة النقاش الجماعي.

تقويم التعلم التعاوني في بيئة التعلم الشبكي:

يمكن اقتراح مدخل تقويمي مستمر لتقييم التعلم التعاوني في بيئة التعلم الإلكتروني والذي يركز تماما على هذه الاحتياجات. والهدف من التقييم المستمر هو بناء مجموعة متكاملة من الأدوات والطرق التقويمية لاستخدامها من قبل الباحثين والمدرسين والمتعلمين، وتكون مصممة لبيئات معينة، ويتم تحسينها بمرور الوقت. وتدعم هذه المجموعة المدرسين والمتعلمين في مراقبة أحداث وأنماط التفاعل التي تحدث خلال التعلم التعاوني الشبكي. وتقدم كمية من الأدوات والطرق (التي تشمل تخزين البيانات والاستبانات المباشرة إلكترونيا وأدوات تحليلها) تمثيلاً للعملية التعلمية المستمرة بحيث يستطيع إرضاء احتياجاتهم. وبهذه الطريقة، فإنه يتم تدعيم المشاركين بشكل ينعكس على سلوكاتهم، ويمكنهم من التدخل لاستغلالها بصورة أمثل. وينبغي أن تشرح الإرشادات المصاحبة للمجموعة كيفية ترتيب وإدارة التعلم التعاوني وكيفية استخدام أدوات البرامج الشبكية لأنها أجزاء مهمة ومكملة لهذه المجموعة.

وتبرز مشكلة رئيسة في استخدام التعلم الجماعي الشبكي وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالتقويم. وهذا يرجع بدرجة أساسية إلى أن بعض الأفراد يكسبون أكثر مما يساهمون به في هذه العملية. وعلى الرغم من أن البحوث قد اقترحت أن مجموعات الممارسة التعلمية تحتاج لأن تكون كبيرة من أجل زيادة قدرات أعضائها، فإن ذلك يزيد عادة من هذا الكسب نظرا لصعوبة مراقبة عدد كبير من الطلاب. ولحل مشكلة إدارة دفعات كبيرة من الطلاب ولضمان استمرار ميزات التعلم التعاوني الإلكتروني، فإن البحوث توصي بالتأكد من استخدام الأدوات التعلمية التعاونية الشبكية المناسبة وتشير إلى أن المدخل التعاوني للتعلم المدعوم بتقانات التعليم يمكن بصورة أساسية أن يقود إلى تقويم معمق ومبدع.

خلاصة

نخلص مما تقدم بأنه ينبغي تأهيل بيئة التعلم الإلكتروني لتقديم وسيلة سريعة للوصول لكل المواد التعليمية لكافة الطلاب والمنخرطين في النقاش

3

الجماعي. وينبغي أن يعمل المدرسون والموظفون على إيجاد جو داعم للمشاركين الذين عادة ما يكونون متفرقين بصورة واسعة ويفتقرون إلى الخبرات المشتركة للطلاب الذين يجلسون تحت سقف واحد (كما يحدث في غرفة التدريس التقليدية) ويحتاجون دائما إلى مساعدة مدرسيهم. ويتضمن هذا التأهيل تقديم الدعم التقني والبيداغوجي وحتى الدعم الوجداني للطلاب الذين يشعرون بالعزلة الاجتماعية والجغرافية في مواصلة دراساتهم. فهؤلاء الطلاب ربما يجدون صعوبة في الدراسة في منازلهم وبخاصة أن لديهم وقتاً كبيراً لكي يساهموا به، مما يجعل من الضروري إدماجهم في أنشطة متواصلة.

إن التطوير المستمر للتقانات وتطبيقاتها يعتبر أمرا مهماً إذا ما أريد استغلال فرص توزيع التعلم. ويمكن الاستمرار في دعم التقانات المصممة بصورة خاصة لدعم النماذج المتزايدة من التفاعل. وبصورة أكثر أهمية، فإنه إذا ما تم تطوير هذه التقانات لخدمة أهداف تربوية مناسبة، فإنها لا تقدم كوسيلة للتعليم فقط وإنما ستعضد بقدرتها على ربط التفاعلات المبكرة للطلاب، والحصول على المواد التعليمية، وتعليم هذه الخبرات المشتركة الموزعة بين الطلاب وانعكاسها عليهم. وبهذا المفهوم فإن هذه التقانات لا تخدم فقط كأدوات اتصال تحاول توسيع بيئة التعلم والعمل الإلكتروني، ولا كمكونات آلية تم تصميمها للتفاعل مع المتعلمين بطرق معينة، وإنما سيتم استخدامها لخلق بيئات تعلمية داعمة تحفز بمجموعات ممارسة تعلمية بشرية ذات أهداف تعلمية مشتركة.

إن الاهتمام ببيئة التعلم الإلكتروني يتسع ليضم كل القضايا الإدارية التي تعمل على تقديمها كمنتجات افتراضية بصفة مجزية اقتصاديا، ويتسع للإجابة عن السؤال الهام حول بنائها كبيئة قادرة على تقديم مدى واسع من التقانات الحديثة. ومن المهم أن يكون الهدف هو تطوير بيئة التعلم الإلكتروني بحيث تكمل نجاحات بيئة غرفة التدريس التقليدية، والتعلم وجها لوجه، وأخذ الجوانب المهمة منهما والتي تناسب بيئة موزعة جغرافيا.

ونخلص إلى القول أنه، وبصورة عامة، فإن استخدام التعلم التعاوني في بيئة التعلم

الإلكتروني يعتبر ناجحا ؛ فالظاهر أن الطلاب ينخرطون بصورة أكبر في المحتوى الأكاديمي للمادة وأن علاماتهم ترتفع عن ذي قبل. وبينما يقوم المدرس بوضع الأسس العامة المنظمة لبيئة التعلم الإلكتروني، فإن البنية التحتية والمدخل البيداغوجي يدعمان الطلاب الذين يأملون في استخدام هذه البيئة المباشرة وغير المباشرة كطريقة لفتح آفاق غرفة التدريس التقليدية وخلق فرص للتعلم التعاوني المستمر.

ما مدى تطبيق أنماط التعلم الفردية، والتنافسية في غرفة التدريس التعاونية ؟

لا يمكن للمعلمين الاستغناء عن أنماط التعلم الأخرى على الرغم من سلبياتها التي أوردناها، إلا أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع توظيف بيئة التعلم سواء أكانت فردية أم تنافسية لتحقيق الأهداف التعليمية التي حددها، وفيما يلي توضيح لكيفية استخدام الأنماط الأخرى بعد تطويرها كي تصبح أكثر ملاءمة وانسجاما مع بيئة التعلم التعاوني.

كيفية توظيف التعلم الفردي داخل غرفة الصف:

تأمل الموقف التعليمي الآتي:

في موقف تعليمي موضوعه التصوير الفوتغرافي، أعطى المعلم لكل طالب دليلا يوضح عملية التصوير، وزود كل طالب بآلة تصوير خاصة كي يستخدمها إذا ما أراد تنفيذ بعض المهام الخاصة بالدرس، وبعد توزيع الأدوات طلب إلى الطلاب جميعا أن يتعرفوا كيفية استخدام آلة التصوير الفوتغرافي في تصوير مشاهد واقعية، وأشار المعلم أن بإمكان أي طالب أن يستخدم الدليل الموجود معه، ورجاهم أن يعملوا بجد خلال وقت الدرس، حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف، وذكر المعلم طلابه بطلب المساعدة وقتما يشاؤون. بدأ الطلاب بالعمل والمعلم يتنقل بينهم، كي يطلع على ما يقومون به ويراقب تقدمهم. إن الموقف التعليمي السابق هو تعليم فردي. ومن خلاله يمكننا استنتاج سمات هذا النمط التعليمي والتي تتمثل فيما يلي:

- لا يوجد تفاعل بين الطلاب.
- المهام التعليمية لا تتعدى كونها مهارات تهدف إلى إكساب الطالب معرفة بسيطة.
- الهدف مهم لكل فرد من أفراد الصف، والجميع مهتم، وكل طالب يتوقع تحقيق هدف التعلم.
- الطالب يعمل بمفرده في مكان يحس بالأمن، ويتوقع أن يحتل مكانا وتقدما بين زملائه.
- الطالب يدرك أن المعلم هو المصدر الرئيس للمساعدة، والتغذية الراجعة، والتعزيز.
- المعلم يضع شعارا للجميع عليكم عدم مضايقة زملائكم، وارفع يدك عندما تحتاج إلى مساعدة. وعليكم أن تبلغوني عندما تنهون مهمتكم.
- لا يوجد أي تفاعل بين الطالب والطالب الآخر، حيث يعمل كل طالب بمفرده.
- بالنسبة إلى ألأدوات كل طالب مستقل بأدواته عن الآخر، وهناك مكان محدد يعمل به.
- ترتيب بيئة الصف تكون على شكل مقاعد منفصلة، مع وجود مسافات فيما بينها.
- التقويم يكون محكي المرجع ويتم بمقارنة الطالب بناء على سمات محددة.

بناء على ما تقدم يمكن تعريف التعلم الفردي على النحو التالي:

قدرة الطالب على اكتساب المعرفة والمهارات في ضوء قدراته الخاصة ،اتجاه معايير خاصة محددة مسبقا، مع وجود مساحة خاصة للطالب تسمح له بالتحرك، تشتمل على أدواته التعليمية .والمهارة الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها الطالب في موقف التعلم الفردي هي القدرة على التعلم الذاتي .(Johnson &Johnson,1987).

في إطار ما سبق يمكننا تلخيص المواقف التعليمية الفردية بالأقوال التالية:

"أحب الكثير ولا تعتمد عليهم".

"تعلم قيادة الزورق بنفسك".

"قف على قدميك واعتمد على نفسك".

"يجب أن تكون فردا له خصائصه التي تميزه عن الآخرين".

"الرجل الذي يسافر بمفرده يستطيع أن يبدأ اليوم، والرجل الذي يسافر مع الآخرين عليه أن ينتظر حتى يستعد الآخرون للسفر".

التعليم الفردي داخل غرفة الصف:

تشكل الأهداف الفردية نقطة البداية في الموقف التعليمي الفردي، حيث يتم تحديد أهداف فردية لكل طالب، وأما نظام التقويم فيستخدم التقويم محكي المرجع للتعرف على مدى تحقق الأهداف، وبناء على ذلك يتم تحديد نوع التعزيز، والتشجيع الذي يلائم كل طالب. إن كل طالب يعمل بطريقته الخاصة، وإذا احتاج إلى المساعدة فإنه يلجأ إلى المعلم، ولو نظرنا نظرة شمولية لخطوات التعلم الفردي لوجدنا أنها تتحدد بما يلي:

(١) صياغة الأهداف التعليمية: عند تحديد الأهداف التعليمية، يجب أن تتناسب مع مستوى الطالب، وكذلك مستوى التعلم المطلوب من خلال تحليل المهام والمفاهيم.

(٢) ترتيب بيئة الصف: وهذا يشير إلى ضرورة توفير مساحة كافية يعمل فيها كل طالب بمفرده، بعيدا عن تأثيرات الآخرين، ولا تتقاطع أعماله مع أعمال الآخرين، وربما يقترح المعلم أن يتجه الطلاب نحو الجدران، بحيث ينفصلون عن بعضهم، أو جلوس الطلاب ظهرا لظهر أو وضع المقاعد بشكل مائل.

(٣) تخطيط المواد التعليمية: وتعني الإعداد السابق للأدوات المطلوبة لكل طالب على حده، وتعتبر الأدوات مصدرا مهما من مصادر المعرفة للطالب.

(٤) شرح المهمة التعليمية: وتعني توضيح العمل المقترح تنفيذه من قبل الطلاب، مما يسهل على الطالب تنفيذها، وعلى المعلم أن يراعي جملة اعتبارات عند إعداد المهمة التعليمية وهي:

3

* توضيح المهام التعليمية للطلاب، وصياغة التعليمات بصورة واضحة ودقيقة.
* شرح أهداف الدرس، وربط الخبرات والمفاهيم الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة عند الطلاب، وذلك لانتقال أثر التعلم، وتطوير قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، وتوجيه الطلاب إلى التركيز على مفاهيم الدرس.
* تحديد المفاهيم المتضمنة بالدرس، وشرح الإجراءات التي سيستخدمها الطلاب، مع تقديم أمثلة تساعد الطلاب على فهم المحتوى، وكذلك فهم الأعمال التي سيقوم المعلم بتوضيحها.
* مراجعة فهم الطلاب للمهمة التعليمية، من خلال توجيه الأسئلة للصف، ويكون الاتصال في هذا الموقف ثنائيا بين المعلم والطالب.

(٥) صياغة الأهداف الفردية: ويقصد به قيام المعلم بتوضيح الهدف الفردي للتعلم، الذي يهتم بتعلم الطالب بطريقة فردية، وفقا لسرعته، وحتى يحقق الطالب التفوق عليه عدم التدخل في أعمال الاخرين، والوصول إلى معايير التفوق التي تم تحديدها قبل بدء الدرس، وعلى الطالب أن يطلب المساعدة من المعلم عندما يحتاجها، وعندما ينهي الطالب المهمة الموكلة إليه تسند إليه مهام أخرى ذات علاقة بالمهمة الأساسية.

(٦) تحديد المسؤولية الفردية: يلتزم الطالب بالمهمة التعليمية، ويركز عليها، وينحصر اهتمامه في التفوق بهذه المهمة، وبهذا يجب على المعلم أن يحدد المسؤولية الفردية للطالب، عن طريق توجيه أسئلة عشوائية لكل طالب على حده، يوضح فيها عمله الفردي.

(٧) شرح معايير النجاح: يحدد المعلم مستويات التعلم ومستويات التفوق، ويقوم بتبليغ الطالب بالمستوى المقبول في أداء المهمة، وهنا يصبح لدى الطالب وعيا بأنه إذا أراد تحقيق النجاح عليه أن يبلغ المعايير الموضوعة مسبقا، فالطلاب والحالة هذه ليسوا في وضع تنافسي، وإنما هم في وضع ذاتي فردي مع أنفسهم.

(٨) تحديد أنماط السلوك المرغوب فيها: وهذا يتطلب من المعلم تحديد أنماط متعددة من السلوك منها:

- أن يعمل الطالب بمفرده دون تفاعل مع الآخرين.
- التركيز على المهمة وإهمال غيرها.
- تحديد الوقت المستخدم في التعلم.
- تفقد المعلم للطالب ليرى هل يحتاج إلى مساعدة أم لا؟

(٩) إثارة سلوك الطالب: يمضي المعلم وقتا كبيرا في مراقبة الطلاب في أثناء عملية التعلم، للوقوف على المشكلات التي تحول دون إتمام الطالب للمهمة، وهذا الأمر يفرض على المعلم التحرك في أرجاء الصف لكي يراجع فهم الطالب للمهمة، والإجابة عن تساؤلاته، مع ملاحظة أنماط السلوك المتوقعة منه، وحركة المعلم في غرفة الصف ذات مدلولات تربوية من أهمها:

- يتمكن المعلم من ملاحظة الصف باكمله، وتحديد جهد كل طالب للوصول إلى الهدف.

يتمكن من تقديم التغذية الراجعة بعد حدوث السلوك مباشرة.

(١٠) مساعدة الطالب في إنجاز المهمة: في الموقف الفردي يعتبر المعلم المصدر الأساسي للمعلومات والمفاهيم المطلوب تعلمها، حيث يقوم بتوضيح التعليمات، ومراجعة الإجراءات، والإجابة عن التساؤلات.

(١١) تدخل المعلم في التعليم الفردي: هناك فائدة كبرى تعود على المتعلم من جراء التعليم الفردي، إلا أن هناك الكثير من الطلاب تنقصهم بعض المهارات الضرورية للعمل الفردي الناجح، وهنا على المعلم أن يتدخل، ويعلم هذه المهارات، ومن مهارات العمل الفردي الضرورية ما يلي:

- توضيح الحاجة إلى تعلم المادة التعليمية، وتقديم تعزيز شخصي.
- تحاشي المشتتات الضوئية والسمعية والحركية، والتركيز على المهمة الأكاديمية.

- تحديد مدى تقدم الطالب نحو الهدف.
- تحديد مدى استعداد الطالب لتطبيق المادة العلمية والمهارات التي تعلمها في الحياة.

(١٢) غلق الدرس: يجب أن يكون الطالب قادرا على تلخيص النقاط الرئيسة في نهاية فترة التعلم، وعليه أن يعرف متى يستخدم هذه المعلومات في المستقبل، وأين يستخدمها،ى وعلى المعلم أن يقدم تلخيصا للنقاط الأساسية بالدرس، ويطلب إلى الطلاب استدعاء المعلومات وتقديم أمثلة.

(١٣) تقويم وتعزيز التعلم كما ونوعا: يستخدم التقويم محكي المرجع حيث يتم تفسير علامة الطالب في ضوء معايير محددة مسبقا للأداء، يقوم بها الطالب بمعزل عن الطالب الآخر. وهذا يتطلب من المعلم تحديد مستويات للكفاءة ورصدها في بطاقة المراجعة، وتقديم التعزيز بعد ذلك. وتتضمن بطاقة المراجعة توضيحا لدور المعلم والذي يتلخص فيما يلي:

نموذج بطاقة مراجعة توضح دور المعلم في التعلم الفردي

م	دور المعلم	الاستجابة
١	ما نتائج التعلم المرغوب فيها في مجالي الحقائق المحددة والمهارات البسيطة؟	
٢	هل رتبت قاعة الدرس بطريقة؟: (أ) تجعل الطلاب في مقاعد منفصلة بينها مسافات كافية. (ب) تجعل الطلاب في ترتيب يسمح لهم بالعمل الفردي دون التحدث مع الآخرين.	
٣	هل قمت بتبليغ الطلاب بالآتي؟: (أ) الهدف الفردي الذي يصل إليه الطالب في ضوء قدراته الخاصة. (ب) التقويم سوف يتم في ضوء الناتج التعليمي ونوعه.	

٤	هل نقلت للطلاب نمط التفاعل المتوقع؟ وهل علموا أنه... (أ) لا يوجد تفاعل بين الطالب وزميله. (ب) يجب أن ينفذ الطالب المهمة دون التعاون مع الآخرين. (ج) نقد المعلم ومدحه للآخرين لا يعني تفوقهم في المادة الدراسية. (د) الطالب يذهب إلى المعلم إذا كان بحاجة إليه.	
٥	هل نقلت للطلاب نمط التفاعل المتوقع بين المعلم والطالب؟ وهل علم الطلاب أن المعلم... (أ) يرغب أن يعمل كل طالب بمفرده كي يتفوق في المادة. (ب)سيتم التفاعل مع الطلاب بشكل فردي، ويتم تحديد مدى تقدم كل طالب. (ج) سوف امدح الطالب كي يعمل بمفرده.	

كيفية توظيف التعلم التنافسي داخل غرفة الصف:

تمعن في قراءة النص الآتي:

" قام المعلم بشرح كيفية اشتعال الشمعة في عدة أوان مختلفة الشكل والحجم، وتحت ظروف مختلفة، وأشار إلى أحد الأواني قائلا: احسبوا الزمن الذي تبقى فيه الشمعة مشتعلة داخل الإناء - تم توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة، بحيث يستطيعون رؤية بعضهم وهم يعملون، وكان المعلم يقدم التعزيز اللازم للسلوك الجيد دون مبالغة _ سمح المعلم للطلاب بالمجموعات بدراسة الظاهرة وكتابة تقرير حول المدة التي تستغرقها الشمعة مشتعلة داخل الإناء، وبعد أن انتهت المجموعات من العمل قام المعلم بإبلاغ النتائج التي توصلت إليها المجموعات المتنافسة إلى الجميع، ثم بدأ المعلم بتوضيح الإجابة أمام الطلاب، وما أن توصل إلى حساب الزمن حتى بدت على وجوه الفائزين الفرحة" .

(بتصرف من جونسون وجونسون، ١٩٩٨)

تأمل في الأقوال التالية:

* "في كل مرة يكسب فيها الفرد يشعر أنه يولد من جديد، وفي كل مرة يخسر يشعر أنه يقترب من الموت"
* "إذا كنت ريحا فقد لاقيت إعصارا"
* "كن مقتنعا بنصيبك، فالفرد لن يكون الأول دائما"
* " لن تخرق الأرض ولن تبلغ الجبال طولا"
* "لا توجد فجوة أوسع من الفجوة الموجودة بين الشخص الأول والشخص الثاني"
* " قد تكون الهزيمة أسوأ من الموت - لأن الحياة تكون قاسية إذا صاحبتها الهزيمة"

3

لو تأملنا الموقف التعليمي الذي أوضحناه لوجدنا ثمة سمات تميزه عن مواقف تعليمية أخرى يمكن تلخيصها بما يلي:

* النشاط المطروح في الموقف عبارة عن ممارسة مهارة واستدعاء معلومات بصورة تنافسية مع الآخرين، مع وجود قواعد محددة.
* الطلاب لم يدركوا أهمية الهدف التعليمي وهم يقبلون الربح والخسارة.
* فرصة الطالب في الفوز متساوية مع زملائه في كل الظروف، ويتوقع الطالب مقارنة إنجازه مع إنجاز الآخرين.
* المعلم هو المصدر الرئيس للتعزيز، والتدعيم، والتغذية الراجعة، وهو مستعد دائما للإجابة عن الأسئلة، وتوضيح ما يطلب منه.
* كما يستخدم المعلم عبارات لفظية تدل على الطالب الذي حصل على أعلى العلامات، وما يحتاجه الطالب كي يحقق فوزا في المرة القادمة.
* تم تجهيز الأدوات لكل مجموعة من الطلاب.
* وبالنسبة إلى تفاعل الطلاب فإنه يأخذ أشكالا متعددة، بحيث يسمح للطالب بمشاهدة زميله، والتحدث معه، والمشاركة مع الزملاء في المجموعة.
* يجب على الطالب أن يراجع المادة التعليمية التي سبق تعلمها، كي يحصل على فرص متساوية للربح، وعليه أن يكون متزنا مهما كانت النتائج.

* يتم ترتيب الطلاب في مجموعات صغيرة.
* يستخدم التقويم معياري المرجع أي بمقارنة أداء الطالب مع طالب آخر.

إن التعلم التنافسي يحصل عندما يصل طالب ما إلى هدفه، بينما يفشل بقية الطلاب الذين يتنافسون معه في الوصول إلى أهدافهم، والتركيز موجه إلى نتائج التعلم أكثر من التأكيد على المكسب، جميعنا نحب أن نكسب، ولكن المكسب ليس غاية بحد ذاته، ويجب التأكيد على نتائج التعلم أولا، ثم على الاستمتاع ثانيا، وأخيرا سيتحقق المكسب.

يمكن أن تستخدم الأنشطة التنافسية في مواقف التعلم التعاوني خلال التدريبات الممتعة التي تهدف إلى تغيير سرعة التعلم، واكتشاف طاقات الطلاب وقدراتهم، كما يمكن أن نستخدم أنشطة التعليم الفردي إذا ما أردنا مراجعة مادة تعليمية بصورة جيدة، وأيا كانت الأنشطة المستخدمة علينا التأكيد على الاستمتاع في التعلم.

يعلم جميع الطلاب أن المعلم في الموقف التنافسي هو مصدر المعلومات والمساعدة، والتغذية الراجعة والتعزيز، وعليه أن يكون مستعدا للإجابة عن الأسئلة وتوضيح ما هو غامض، وإصدار الأحكام على سلوك الطالب، وتشجيع الفائزين، والمعلم والحالة هذه منشغل في الإجابة عن السؤال التالي: ما الذي سنعمله في الوقت الآتي؟.

وأما بالنسبة للأدوات فإن المعلم يقوم بإعدادها مسبقا، وما على الطالب إلا أن يتعامل معها، وأما التفاعل بين الطلاب فيتم عن طريق وضع مجموعة من القواعد اللازمة للتنافس، لذا لا توجد مشاركة بين الطلاب في حل الأسئلة، ولا في توليد الأفكار، على الرغم من التشجيع لبلوغ الأهداف، وهنا يكون التفاعل بين طالب وآخر فقط عندما نقارن تقدمهما نحو الهدف.

إن تشكيل المجموعات يتم على أساس أنها متماثلة، لذا فالتنافس يتم في جو

من الفرص المتساوية في النجاح، وحتى تكون متعة التعلم هي الأهم، لذا فالكسب لن يكون قضية حياة أو موت، وهنا يصبح التنافس ممتعا. ولكن عندما يصبح التنافس غاية في حد ذاته فسوف تظهر مستويات مرتفعة من القلق، فيصبح التنافس غير صحي لا يعتمد على روح المتعة، والتنافس الصحي مهم في داخل الصف لأنه يزيد من عدد الفائزين، من خلال المجموعات الصغيرة المتناغمة المستوى.

3

إن دور الطالب في الموقف التنافسي الصحي ينحصر في مراجعة المادة التعليمية التي سبق أن درسها، وهو مستمتع بالنشاط في حالتي الفوز والخسارة، ونظرا لأهمية التنافس الصحي في غرفة الصف علينا أن نحقق الشروط الآتية:

(١) التخطيط المسبق للموقف التنافسي، وكذلك التخطيط للتفاعل الذي يحقق تقدما للعملية التعليمية.

(٢) أن يكون اعتماد الطالب على المعلم في قياس تقدمه نحو الهدف قليلا، وكثيرا عند مقارنة أدائه بأداء الطلاب الآخرين.

(٣) يجب إعداد الأدوات التعليمية بشكل فردي في المجموعات ثلاثية الأفراد.

(٤) اتباع قواعد العمل التي يحددها المعلم.

(٥) المحافظة على روح المتعة في التنافس.

(٦) التزام الطالب بالسلوك الجيد سواء أكان رابحا أم خاسرا.

والتنافس يأخذ عدة أشكال تستخدم في التعليم لتحقيق الأهداف وهي:

(أ) التنافس الفردي: وهو الذي يقوم بين فردين بغرض تحديد فائز واحد، فالفرد الذي يحصل في المادة التعليمية أفضل من زميله يعتبر فائزا عليه، وله عيوب عدة.

(ب) التنافس الجماعي: وهو الذي يقوم على التنافس بين مجموعتين أو عدة مجموعات، بغرض تحديد المجموعة التي تتفوق في تحصيل المادة المطلوبة، ويمكن استخدامه تلافيا لعيوب التنافس الشخصي، ولكن وفق

ضوابط وشروط خاصة، والتنافس بين المجموعات يحتاج إلى تكامل وتعاون داخل كل مجموعة، وعلى المعلم أن يتأكد من أن الطريق الوحيد لجعل التنافس بين المجموعات قويا، ولتحقيق ذلك يجب تشجيع التنافس داخل المجموعة.

ويؤدي التنافس في حالاته المتطرفة إلى ظهور العديد من النتائج السيئة، مما يثير النزاعات بين طالب وآخر، وإفراز علاقات شخصية تتسم بالسلبية بين الزملاء، والمعلم الناجح هو الذي يرسخ في نفوس طلابه" أنتم لا تعملون من أجل الربح والخسارة، وإنما تعملون من أجل التدريب على كيفية أداء العمل"، وبهذا يتقبل الطلاب العمل التنافسي بارتياح. وهنا يجب أن نعي أن الكثير من عمليات تبادل الأفكار التي تتم بين المجموعات سيتم فقدانها؛ نظرا لوجود التنافس بين المجموعات، وما نجنيه من ذلك هو تزويد الطلاب بالطاقة وحفزهم على العمل.

تشكيل الموقف التعليمي التنافسي:

التعليم التنافسي يعتمد على التقويم معياري المرجع بمعنى مقارنة أداء طالب مع أداء طالب آخر، بدلالة أننا نقوم بتحديد أفضل طالب في تهجئة مجموعة من الكلمات، ونرتب الطلاب حسب تمكنهم فالأفضل سيكون الأول وكذلك يأتي ترتيب باقي الطلاب، وبناء على ذلك يصبح دور المعلم أكثر تعقيدا، وحتى يتسنى للمعلمين إعداد الدرس التنافسي المتناغم مع التعلم التعاوني عليهم الإلمام بما يلي:

(١) تحديد الأهداف التعليمية: يجب تحديد الهدف التعليمي للدرس التنافسي بحيث يتناسب مع المستوى المعرفي للطالب، ومستوى التعلم المطلوب، عن طريق تحليل المهمة التعليمية.

(٢) تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة: بحيث تمثل المجموعة الواحدة جميع المستويات المعرفية في الصف، والسمات الأخرى (الجنس، العرق، اللون، البيئة الاجتماعية)، إن جميع الاعتبارات السابقة تساعد المعلم والمجموعات التعليمية للعمل بصورة أفضل، وبهذا يميل التنافس إلى التعاون.

كما يجب أن يخصص المعلم وقتا للجماعة كي تتدارس معا، لأن في ذلك تمهيداً للتعلم الفريقي من خلال التعليم التنافسي، ويجب على المعلم تثبيت عضوية الطلاب بالفريق لفترة تسمح ببناء علاقات اجتماعية وروابط علمية بين الطلاب.

(٣) تخطيط مهام التعلم وفق ما يأتي:

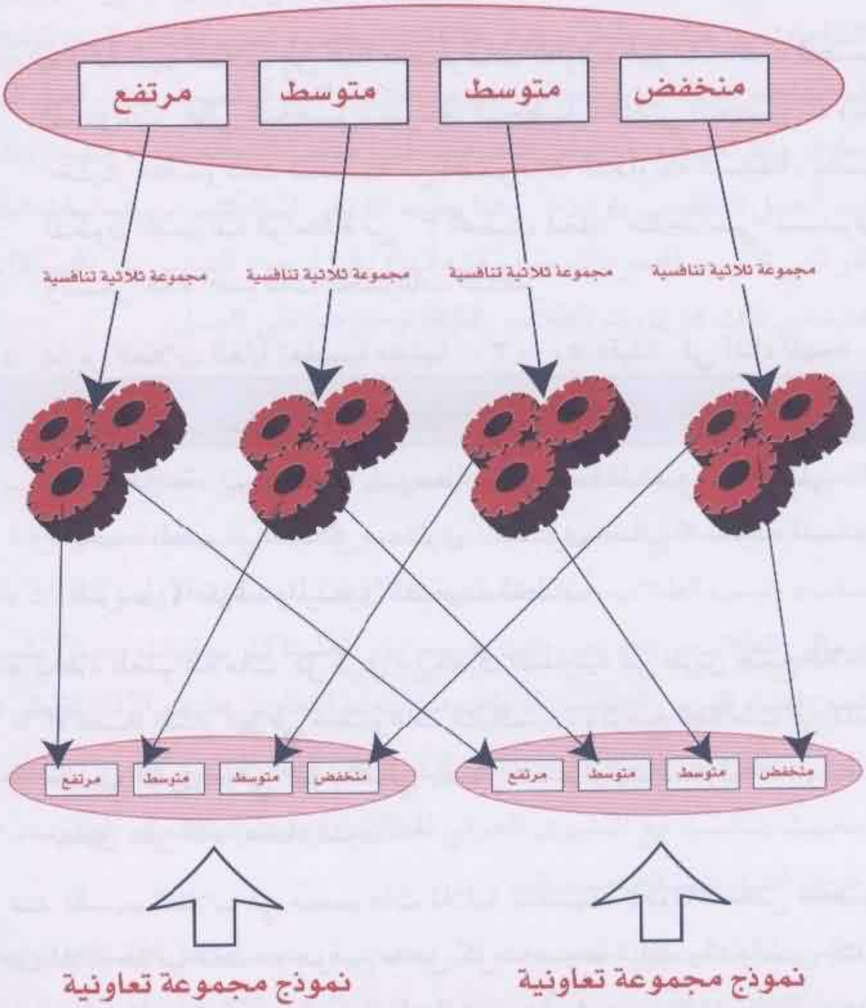
* بعد تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات تعاونية غير متجانسة تتضمن المستويات" عالي التحصيل، متوسط التحصيل، متدني التحصيل"، ويتم اختيار مجموعات تنافسية من المجموعات التعاونية السابقة، بحيث تتكون المجموعة الواحدة من "٣ أعضاء فقط" متجانسي المستوى، وتسمى هذه المجموعات مجموعات التنافس.
* يمارس الطلاب ألعابا تعليمية مدتها" ٣٠ – ٥٠ دقيقة" في أثناء المهمة.

- يقوم المعلم بمقارنة علامات الطلاب في المجموعات الثلاثية، لتحديد أقل علامة، ثم العلامة المتوسطة، فالعلامة المرتفعة وبناء على ذلك يحدد المعلم نقاطا لكل مستوى" المستوى العالي ٦ نقاط، المستوى المتوسط ٤ نقاط، والمستوى الضعيف نقطتان"

* يحدد المعلم علامات كل فريق من الفرق التعاونية عن طريق جمع علامات الأعضاء المشاركين في مجموعات التنافسية، وتوضع العلامات في قائمة لجميع الفرق، وفي اليوم التالي يصدر المعلم ترتيبا للفرق التعاونية مع تعليق على أداء أعضاء الفرق.

(٤) عند تقسيم الطلاب في مجموعات ثلاثية تنافسية، يكون التنافس محصورا بين ثلاثة طلاب فقط موجودين داخل كل مجموعة تنافسية، والذين يمثلون المجموعات التعاونية، وهنا يكون المتنافسون متساوين في القدرة والاستعداد أي أن هناك مجموعات تنافسية عالية المستوى، ومجموعات تنافسية متوسطة المستوى، ومجموعات تنافسية ضعيفة المستوى، وبهذا يصبح لدى

المعلم مجموعات تنافسية ثلاثية الأفراد متجانسة المستوى، تعمل معا لتحسين علامات المجموعات التعاونية التي قدموا منها، وهذا ما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد. والشكل (١٢) يوضح العلاقة بين المجموعات التعاونية والمجموعات الثلاثية التنافسية.



شكل (١٢) تشكيل الموقف التعليمي التعاوني التنافسي

(٥) ينبغي على المعلم تهيئة الموقف التعليمي وإعداد الأدوات اللازمة على النحو التالي.

* يعد المعلم عددا من البطاقات وليكن (١٠ بطاقات)، تحمل كل بطاقة رقما متسلسلا، ثم يكتب على كل بطاقة سؤالا يتضمن معلومة محددة من الدرس الذي تم شرحه، وغالبا ما تكون هذه الأسئلة من مستويات التذكر.
* يعد المعلم صحيفة للإجابة توضح رقم السؤال وإجابته الصحيحة، وأمام الإجابات يخصص ثلاثة أعمدة يكتب في أعلى كل عمود اسم طالب من طلاب المجموعة الثلاثية التنافسية.
* يوزع المعلم بطاقات الأسئلة، ونماذج صحيفة الإجابة على المجموعات المتنافسة، بحيث تأخذ كل مجموعة صحيفة إجابة ومجموعة بطاقات الأسئلة المرقمة من "١-١٠"
* يتم خلط بطاقات الأسئلة العشرة أمام المجموعة، وبالقرعة يتم اختيار طالب من المجموعة كي يسحب بطاقة، ويقرأ السؤال الموجود فيها بصوت واضح أمام أعضاء المجموعة، ويجيب عنه، فإذا كانت إجابته صحيحة يسجل له" ٦ نقاط" ، وإذا لم تكن مكتملة يأخذ" ٤ نقاط" ، وإذا حملت جزءا من الجواب يأخذ نقطتين. وأما إذا لم تكن الإجابة صحيحة، ولا تحمل أي شيء من الصحة، يقوم طالب آخر بالإجابة فإذا نجح يسجل له" ٦ نقاط" ، وإذا لم يقدم إجابة كاملة، وقدم جزءا من الإجابة فإنه يحصل على" ٤ نقاط" ، وإذا ذكر جزءا بسيطا من الإجابة يحصل على نقطتين.
* يجب على المعلم أن يوزع النقاط بعدالة تامة، بحيث يلجأ لها الجميع بعد استنفاذ جهودهم.
* البطاقة التي لم تنجح المجموعة في الإجابة عن السؤال المدون عليها تسلم إلى المعلم في النهاية، وهنا يعرف المعلم المعلومات التي لم يفهمها الطلاب فيؤكد عليها مرة ثانية.

* عندما تنتهي المجموعات التنافسية من الإجابة عن جميع الأسئلة يعود أفرادها إلى مجموعاتهم التعاونية الأصلية التي قدموا منها، ويجمعون علاماتهم التي حصلوا عليها، ويتم إبلاغ المعلم بذلك، حتى يعلن المجموعة الفائزة.

(٦) على المعلم أن يقوم بإعداد بيئة الصف، بحيث تكون هناك مسافات كافية لعمل المجموعات التعاونية والتنافسية.

(٧) يقوم المعلم بشرح موضوع الدرس قبل أن تبدأ المجموعات بالعمل، موضحا قواعد العمل.

(٨) تبليغ الطلاب بالهدف من التنافس.

(٩) تحديد الأنماط السلوكية المرغوب فيها، فإذا احتاجت المجموعة أو الطالب شيئا، فيمكنه العودة إلى المعلم، وعلى الطالب أن يعرف أنه يبحث عن:

* المتعة والفكاهة * التواضع عند المكسب * الثقة بالنفس عند الخسارة
* عدم تسرب القلق إلى النفس

(١٠) شرح معايير توزيع النقاط داخل المجموعتين التنافسية أولا، ثم التعاونية ثانيا.

(١١) على المعلم التأكد من أن الطلاب يطبقون التعليمات التي استمعوا إليها، من خلال تجوله بين المجموعات في أثناء العمل، والاستماع إلى إجابات الطلاب، والتدخل إذا دعت الضرورة.

(١٢) يقوم المعلم بعد إعلان نتائج المجموعات بعمل مراجعة سريعة للمادة التعليمية، مبينا كيفية توظيف المعلومات في المستقبل. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨)

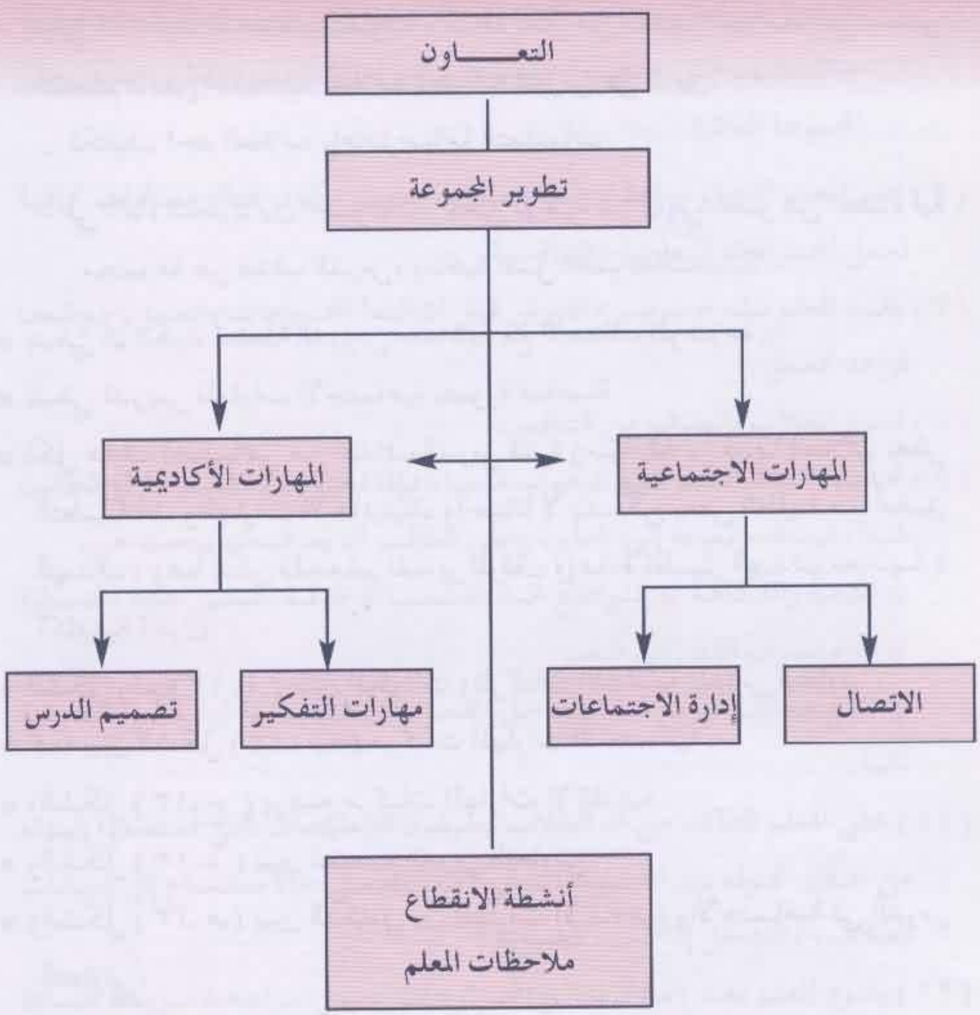
تصميم الدرس التعاوني :

عند وضع درس في التعلم التعاوني ينبغي مراعاة ما يلي :

* عدم ترك عضوية المجموعات التعاونية وتخطيط أنشطتها لعامل الصدفة.

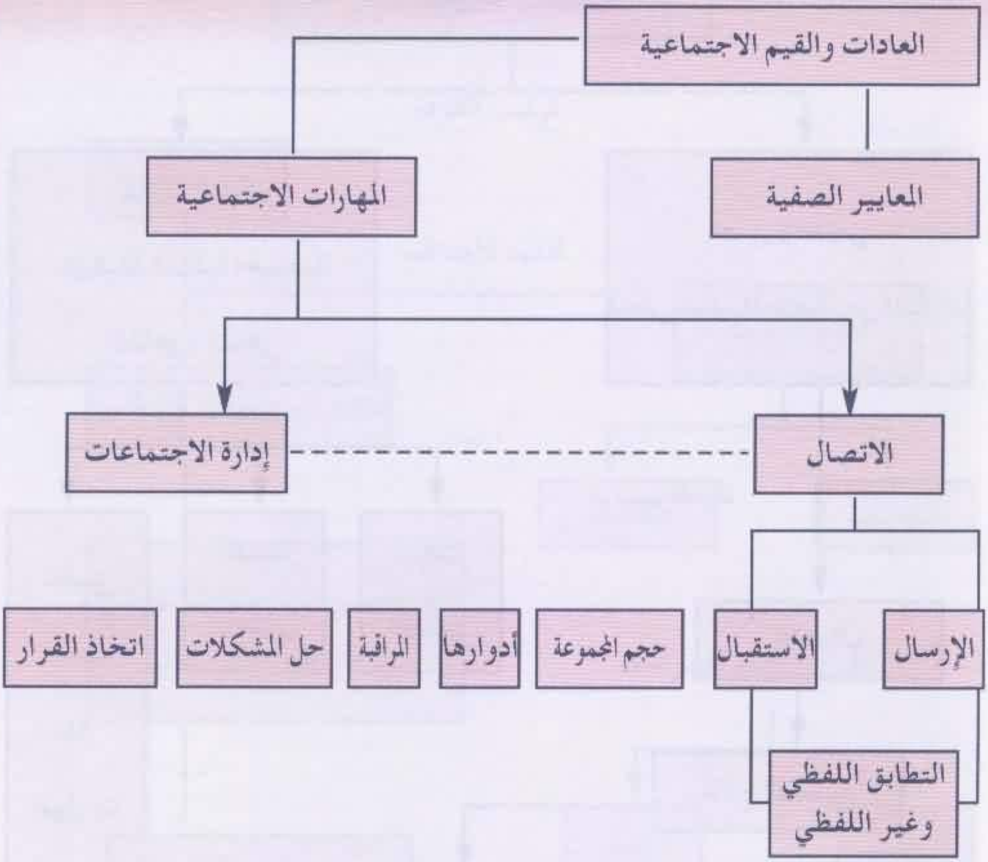
3

* ينبغي أن تكون الأهداف الأكاديمية مناسبة لكل عضو من أعضاء المجموعة.
* ينبغي أن تكون الأهداف التعاونية واضحة لكل من المعلم والطلاب، كي يتسنى للمعلم فحص استيعاب الطلاب لأهداف الدرس عن طريق:
  - تكليف أحد الطلاب بإعادة صياغة التعليمات.
  - في أثناء التحرك بين المجموعات، يمكن توجيه سؤال إلى عضو من أعضاء أية مجموعة عن هدف الدرس، وماهية عمل المجموعة التعاونية.
* ينبغي أن تكون أنشطة الدروس متماشية مع الأهداف الموضوعة.
* ينبغي تدريس المهارات الاجتماعية بصورة منفصلة.
* لكل هدف اجتماعي من أهداف الدرس فترة زمنية يمارس فيها الطلاب بعض التطبيقات والمهارات الأكاديمية، وأحيانا لا يتمكن بعض الطلبة من تحقيق الهدف، وهنا يمكن للمعلم تقدير الموقف وإعادة تطبيق الهدف مع مهارة أكاديمية أخرى.
* الشكل رقم (١٣-أ) يبين المكونات والمركبات الأساسية للدرس التعاوني.
* كما يبين الشكل (١٣-ب) مركبات المهارات الاجتماعية.
* والشكل (١٣-ج) يوضح مركبات المهارات الأكاديمية.
* والشكل (١٣-د) يبين تصميم الدرس التعاوني.
* والشكل (١٣-هـ) يبين التكامل بين المهارات الأكاديمية والاجتماعية في الدرس التعاوني.



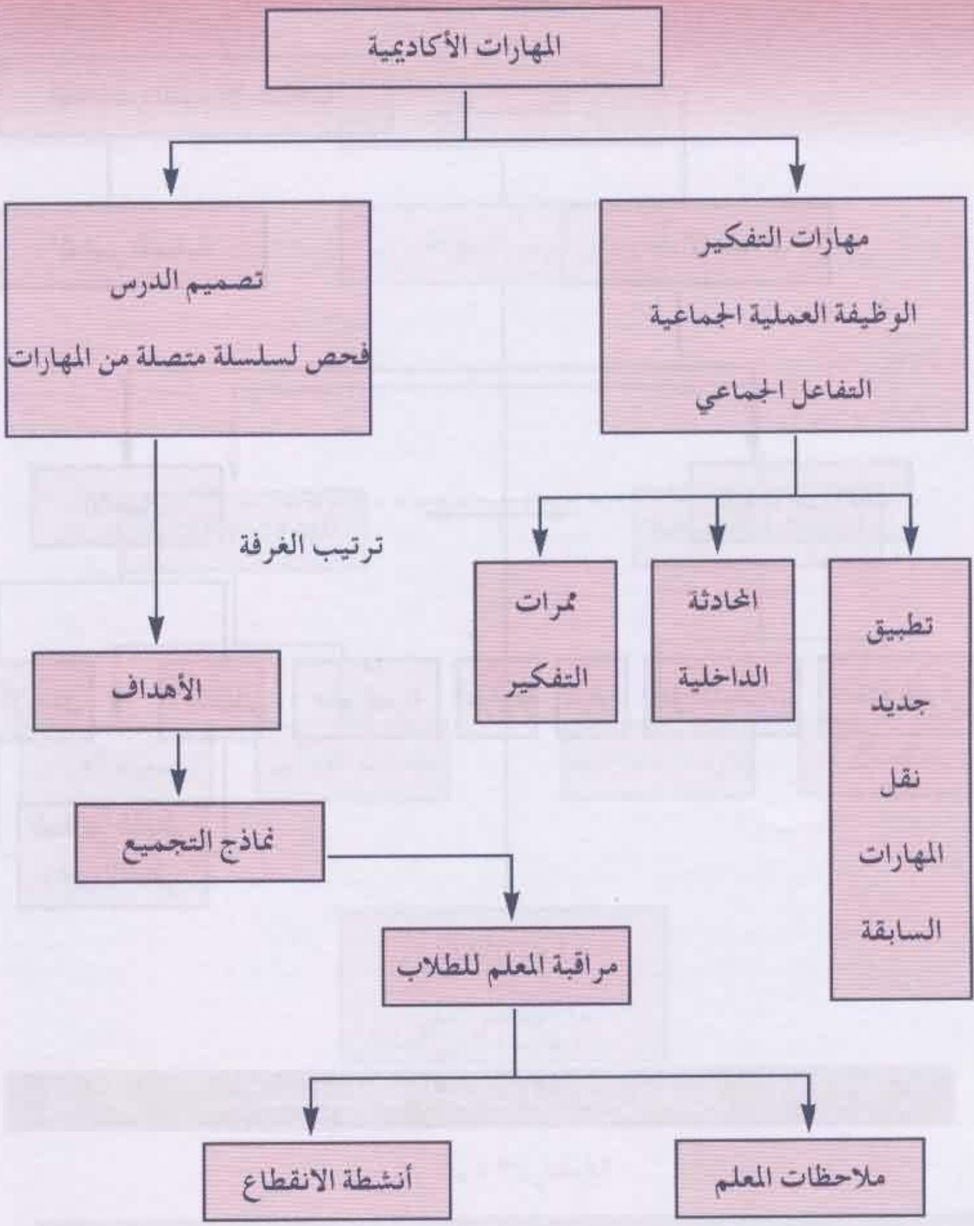
الشكل (١٣ - أ)

المركبات الأساسية للدرس التعاوني



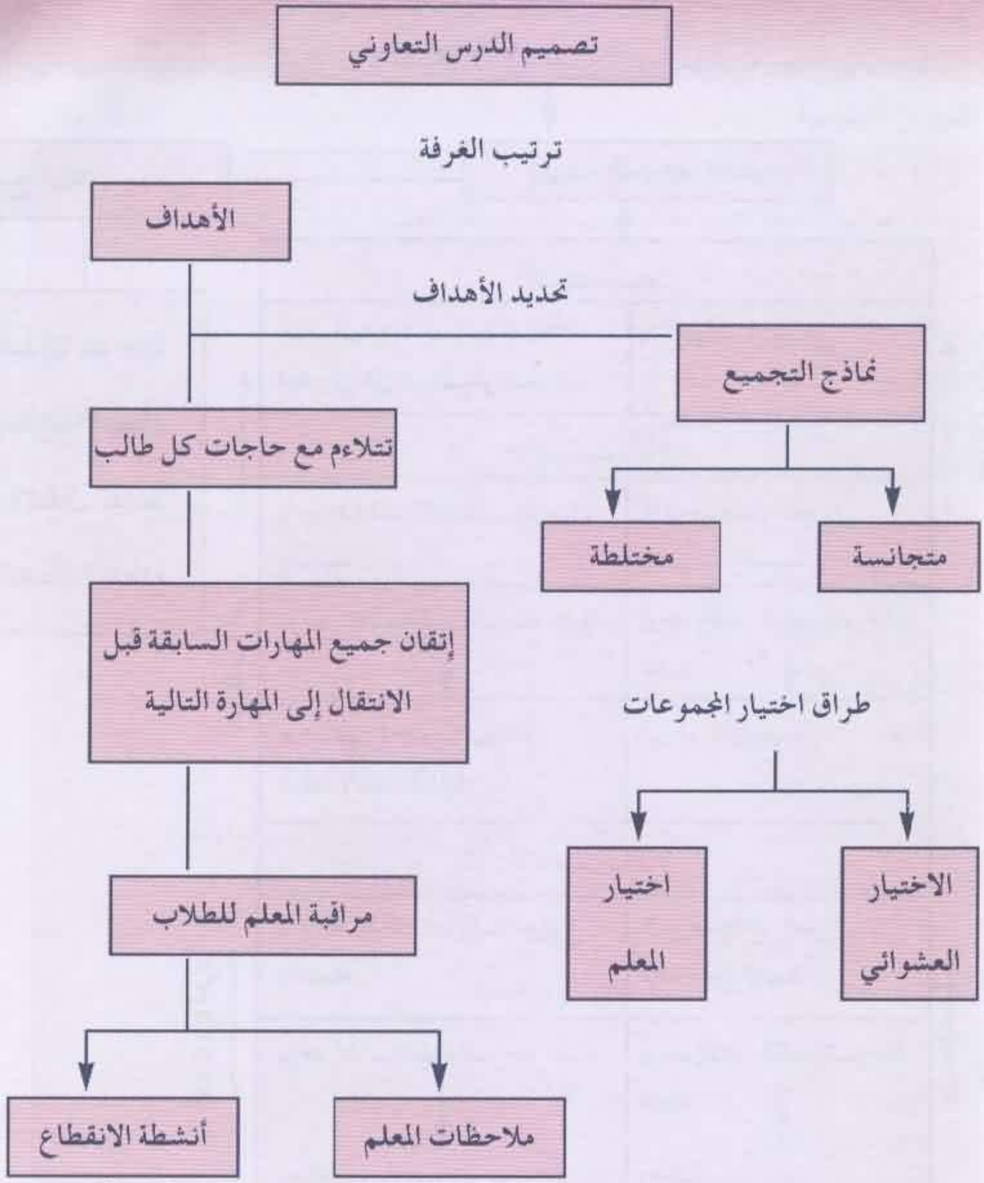
الشكل (١٣ ـ ب)

مركبات المهارات الاجماعية في الدرس التعاوني



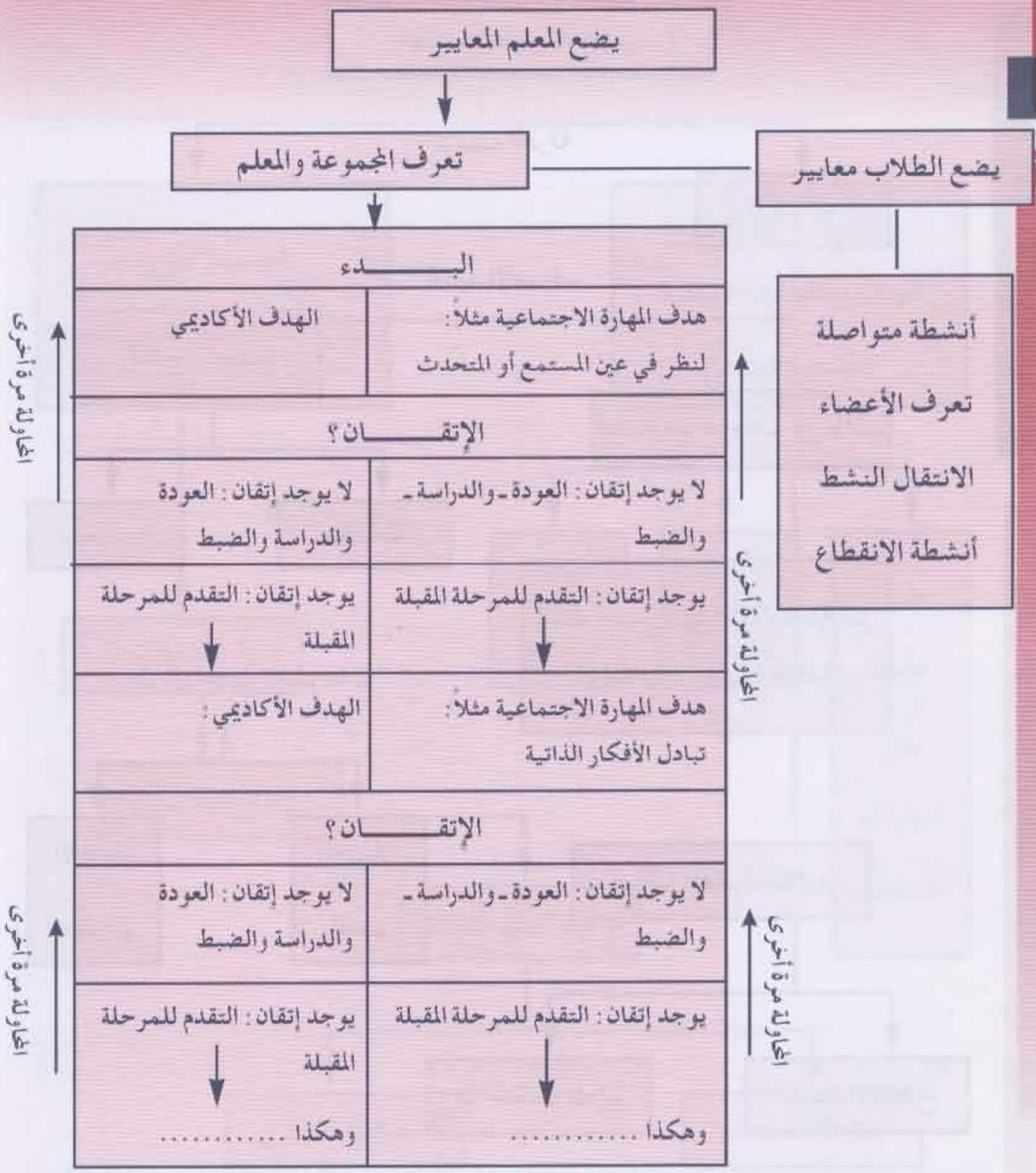
الشكل (١٣ - ج)

مركبات المهارات الأكاديمية في الدرس التعاوني



الشكل (١٣ ـ د)

تصميم الدرس التعاوني



الشكل (١٣ - هـ)

تكامل المهارات الاجتماعية والأكاديمية في الدرس التعاوني

المهارات الاجتماعية داخل المواقف التعاوني:

فيما يلي قائمة من المهارات الاجتماعية المتسلسلة يمكن للمعلمين التأكيد عليها في الدروس التعاونية:

(١) مشاركة المجموعات في وضع المعايير.
(٢) تعرف أعضاء المجموعة التعليمية التعاونية والمعلم.
(٣) كل طالب يأخذ مكانته في المجموعة.
(٤) المتحدث يحصل على اهتمام المستمع.
(٥) المتحدث ينظر إلى المستمع.
(٦) المستمع ينظر إلى المتحدث "المرسل".
(٧) التعبير عن الأفكار والمشاعر الذاتية.
(٨) دور المادح.
(٩) دور المراقب.
(١٠) المستمع يستوضح بتوجيه السؤال للمتحدث.
(١١) دور المقرر.
(١٢) دور الموقت.
(١٣) دور المدقق.
(١٤) المتحدث يجب أن يكون واضحا مقلا في كلامه مكملا لأدوار الآخرين.
(١٥) المتحدث يعرف مشاعر الآخرين ويحددها جيدا.
(١٦) المستمع يستوضح بإعادة الصياغة.
(١٧) التغذية الراجعة بين المستمع والمتحدث.
(١٨) دور الملاحظ.
(١٩) دور المسجل في حالة مناقشة الأفكار وحل المشكلات.
(٢٠) فحص التصورات.
(٢١) الانتباه غير اللفظي.
(٢٢) التطابق عند المستمع.
(٢٣) التطابق عند المتحدث.
(٢٤) اتخاذ القرار.
(٢٥) حل المشكلات. (٢٦) دور المشرف.

ويقترح الخبراء في التعلم التعاوني جملة من الأفكار يمكن أن تستخدم في تفعيل الدروس التعاونية، كما يؤكدون على أهمية اختيار وتنظيم النشاطات وترك الطلاب يتحملون مسؤوليات مساهماتهم الفردية، لأن الهدف الرئيس للتعلم التعاوني هو جعل كل عضو في المجموعة قوياً من خلال مسؤوليته الفردية حتى يقوى الجميع في المجموعة. وفيما يلي بعض هذه الاقتراحات . (Johnson ., Johnson & Smith ,2002).

طرق مقترحة لتحمل المسؤولية الفردية :

* الفحص العشوائي
* اختبارات فردية
* دقة تحديد الأدوار
* تحديد نمط التعلم التعاوني المطلوب
* وضع تواقيع أفراد المجموعة على الورقة
* توقيع الفرد على ما قام به فعلا
* بيانات بالصحف عن العمل
* اقتراحات الأجوبة من الأفراد
* البدء بالعمل الفردي قبل العمل التعاوني
* فحص المهارات الفردية لكل طالب
* مناقشة قائمة العمل
* مشاهدة مشاركة كل شخص
* عمل اختبار للممارسة العملية
* توضيح الأجوبة من قبل الطلاب
* يختارون العمل بمفردهم.

ومع نهاية هذا الفصل يمكنا تلخيص العملية التعاونية في المجموعات بعبارات ثلاث هي:

- طالب واحد في المجموعة يمكن أن ينطق بالإجابة عن بقية الأعضاء.
- كل شخص في المجموعة عليه أن يوافق.
- كل شخص في المجموعة عليه أن يكون قادرا على توضيح الإجابة.

مراجع الفصل الثالث

* Andersen, M., Nelson, L. R., Fox, R. G., & Gruber, S. E. (1988). Integrating cooperative learning and structured learning: Effective approaches to teaching social skills. Focus on Exceptional Children, 20(9), 18.

* Andrini, B. (1991). Cooperative learning and mathematics. San Juan Capistrano, CA: Resources for eachers, Inc.

* Aronson ,E .,Blaney ,N ., Stephen ,C ., Sikes , J .& Snapp , M .(1978).The Jigsaw Classroom . Sage Publications.

* Feuerstein, R . Vegotsky , L . et al .(2002).The Role of Teachers and

Students in Cooperative Classroom.

http://darkwing .uoregon.edu/%7Etep/ideas/groups.html

* Gagne ,R.,Briggs, L. &Wager ,W.(1992). Principles Of Instructional

* Design (4th Ed).For Worth ,TX: HBJ College Publishers. Jackson, N. F., Jackson, D. A., & Monroe, C. (1983). Getting along with others: Teaching social effectiveness to children. Champaign, IL: Research Press.

* Johnson ,D . W., Johnson ,R .T& Sharan, M . B .(2000).Cooperative Learning Methods : A Meta-Analysis.

http://www.clcr.com/pages/cl-methods.html

* Johnson ,D . W.& Johnson ,R .T.(1994).Leading the Cooperative School (2nd Ed). Edina ,MN: Interaction Book Company .

* Johnson ,D., Johnson ,R.., Hulbic, E .& Roy, P.(1984).Circles of Learning: Cooperation in the Classroom . Alexandria ,VA : Association for

* Supervision and Curriculum Development.

* Johnson ,D.W & Johnson ,R .T.(2002).Teaching Effectiveness Program-

* Learning to Gather.

http://darkwing .uoregon.edu/%7Etep/ideas/groups.html

* Johnson ,D.W., Johnson ,R .& Holubec,E. (1992). Advanced Cooperative

* Learning . Edina , MN: Interaction Book Company .

* Johnson ,D.W., Johnson ,R .& Holubec,E. (1993).Cooperation in the

* Classroom . Edina , MN: Interaction Book Company.

* Johnson ,D.W., Johnson ,R .& Holubec,E. (1995).Nuts and bolts of

* Cooperative Learning. Edina , MN: Interaction Book Company.

* Johnson ,D.W,. Johnson ,R .& Smith ,K .(1991). Active Learning

* Cooperative Learning in the College Classroom . Ednia ,MN:

* Interaction Book Company .

* Johnson ,D.W,. Johnson ,R .& Smith ,K .(2002).Cooperative Learning . From the Website :
http://www.stedwards.edu/cte/resources/cooperative.htm

* Johnson ,D.W. Johnson ,R. T. (2002) Cooperative Learning and Seven

* Principles of Assessment and Reporting .
http://www.clerc.com/pages/assess.html

* Kagan , S .(1994). Cooperative Learning . San Juan Capistrano , CA:

* Kagans Cooperative Learning .

* Lie ,A .(1995). Paired Storytelling : In D. Nunan and L. Miller (Eds),

* New Ways In Teaching Listening . Alexandria ,VA: TESOL.

* Long ,M.H.& Porter ,P.A.(1985).Group Work , Inter language Talk , and

* Second Language Acquisition . TESOL Quarterly 19 ,207-228.

* Lyman, L. & Foyle, H. (2001)Cooperative Learning Strategies and Children. From the ERIC Database
http://ericae.net/db/edo/ED306003.htm

* McGinnis, E ., & Goldstein, A. P. (1984) . Skill streaming the elementary school child. Champaign, IL: Research Press.

* Rogers ,C.(1982). Freedom to Learn for the Eighties . Columbus: Charles

* E . Merrill .

* Rivera, D., & Bryant, B. R. (1992). Mathematics instruction for students with special needs. Intervention in School and Clinic, 28(2), 7186.

* Rivera, D. P., Gillam, R., Goodwin, M., & Smith, R. (1996). The effects of cooperative learning on the acquisition of story problem solving skills of students with learning disabilities. Manuscript submitted for publication.

* Sharan ,Y . Sharan , S .(1992).Expanding Cooperative Learning Through

* Group Investigation . New York :Teachers College Press.

* Tinzman,M ,. Jones ,B., Fennimor, T., Bakker, C.& Pierce ,J.(2002). What is the Collaborative Classroom.

http://www.ncrel.org/slrs/areas/rpl-esys/collabhtm

* Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and non-handicapped students. Journal of Educational Psychology, 76(5), 813819.

* Wenden ,A. (1991). Learning Strategies for Learner Autonomy . Englewood

* Cliffs . N J : Prentice Hall .

* Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and non-handicapped students. Journal of Educational Psychology, 76(5), 813819.

* Aiken, M. W. (1993). Advantages of Group Decision Support Systems. Interpersonal * Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century. ISSN: 1064-4326, July, 1993, Volume 1, Number 3.

* Collis, B. and Heeren, E. 1993, August/September. Tele-collaboration and groupware. The Computing Teacher, 36-38.

* Crook, C. 1994. Computers and the collaborative experience of learning. New York: Routledge.

* DeVries D. L., and Slavin, R. E. (1978). Teams-Games-Tournament (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. Journal of Research and Development in Education, 12, 28-38.

* Dillenbourg, Pe. (1999). Collaborative Learning Cognitive and Computational Approaches (p. 17). Elsevier Science Ltd. United Kingdom: Oxford.

* Kaye, A. R. (1991). Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers. Berlin: Springer-Verlag.

* Klemm, W. R. & Snell, J. R. (1996). Enriching Computer-Mediated Group Learning by Coupling Constructivism with Collaborative Learning. Journal of Instructional Science and Technology, Volume 1 No 2, March 1996.

* Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (2nd Ed). Massachusetts: Allyn & Bacon.

* Tsoi, M. F., Goh, N. K. and Chia, L. S. (2000). Modeling of Group Investigation in e-learning environment. Proceedings of Learning and Instruction in Information Era, Asia-Pacific Chapter of UNSCO & South China Normal University.

التعلم التعاوني

المهارات التعاونية

4

الفصل الرابع

* مقدمة .
* نظرية دويتش .
* نظرية توماس.
* ظرية جونسون وجونسون.
* نظرية فيجو تسكاي.
* إكساب المهارات التعاونية وتعليمها.
* مهارات التعاون.
* مستويات المهارات التعاونية.
* المراجع

التعلم التعاوني

4

مقدمة

إن الجانب المشرق للطبيعة البشرية يتمثل في الإيثار والتعاطف في الحياة اليومية، وعبارة منافسة شريفة مناقضة للشروط، ولم يبق للمنافسة شرف، وإذا قلنا: إن هذه منافسة شريفة كأننا نقول لا وجود للمنافسة، والمنافسة في أبسط معانيها نيل للأهداف والتعارض مع الآخرين، وشعارها "نجاحي يتطلب فشلك". إن من ينجح في المنافسة هو شخص واحد، ومن هذا المنظور تبدو المنافسة خاطئة، وقد أثرت على العلاقات البشرية؛ عندما نرى الناس يفقدون أشياء كثيرة، ولا يستطيعون القيام بشيء سوى دق الأسافين بين البشر ونشر العداوة والبغضاء.

لقد ظهرت أربع خرافات في المنافسة وصدقها العديد من البشر وهي:

* **المنافسة فطرية وهي جزء من الطبيعة البشرية.**
* **المنافسة تحفزنا لعمل ما بمقدورنا أن نفعل، وتعمل على رفع الكفاءة وتزيد من معدل الإنتاج.**
* **المنافسة تقدم لنا مسابقة أفضل.**
* **تعمل المنافسة على إيجاد شخص واثق بنفسه.**

فالمنافسة ليست فطرية أو جزء من الطبيعة البشرية، وهناك دليل قوي على أن المنافسة ليست جزءا من الطبيعة البشرية، ونحن نلقنها للنفس على أنها من طبيعة البشر، حتى تقبل النفس المنافسة عن طيب خاطر، لقد دحض عدد من علماء النفس هذه الخرافة، وأثبتوا أن المنافسة متعلمة، لأن البشر لم يلدوا بالفطرة كي يربحوا أو يخسروا، وليس هناك تنافس عند ولادتهم، والبشر ورثوا النشاط،

والحركة، وغريزة حب البقاء. وهم يكافحون من أجل تحقيق أهدافهم، والكفاح مع الآخرين تعاون، وأما الكفاح ضد الآخرين فهو تنافس، وله أشكال متعلمة كثيرة.

ثمة ظاهرة اجتماعية انتشرت من خلال المنافسة وهي " أكل لحوم البشر" حيث أصبح الناس المتعاونين أشخاصا تنافسيين عندما طلبنا منهم، وتعاملنا معهم بالمنافسة، وبهذا فقد هدمنا التعاون بأيدينا في مجالات حياتنا. لقد وجد" دويتش" أن التفاعل يعطي أكثر في حالة التعاون، بينما يعمل التنافس على إيقاظ روح الشر فتشتد ضراوة المنافسة.

لقد أصبحت العمليات التدميرية ملجأ جديدا في المنافسة، ويقول" دويتش": إنه من السهل علينا التحرك من التعاون إلى المنافسة، وليس سهلا أن نتحرك من المنافسة إلى التعاون، وأصبحت ظاهرة التنافس الآن تدعى بظاهرة أكل اللحم البشري. هكذا يظهر الناس كأعداء في ظل المنافسة، لأن المنافسة مبنية على حوافز خارجة عن النفس البشرية، وبعض الناس يجد متعته في هزيمة الآخرين، وفي ظل التعاون المبني على حوافز داخلية من الذات الإنسانية تظهر حاجة البشر إلى الأمن والطمأنينة؛ لذا ينبغي علينا التعاون، وينبغي إيجاد مؤسسات تربوية اجتماعية لتطوير علاقاتنا الاجتماعية، لمواجهة الظاهرة التي تنادي بتفكيك التعاون عن طريق خلق الأجواء التنافسية في ميادين الحياة (Deutsch,M. & Coleman,P.2000).

لقد ظهر التعلم التعاوني كأحد أهم قضايا علم النفس الاجتماعي الناجحة، الكثيرة الاستعمال، الواسعة الانتشار، منذ نهايات القرن العشرين، وأصبح اليوم سائدا في معظم أقطار العالم ومدارسه ومؤسساته التربوية، بغض النظر عن مستوى المدرسة: "ما قبل التعليم، أو ابتدائي، أو إعدادي، أو ثانوي، دنيا أم عليا، وفي العديد من الكليات والمعاهد المتوسطة والعليا"، وكي نفهم كيف تم البدء بالتطبيقات التعاونية، ومهاراتها، علينا أن نستعرض أكثر النظريات التي أثارت هذا النمط التعليمي ووقفت وراءه.

نظرية دويتش "Deutsch" Theory

اعتمدت نظرية "دويتش" على ما عرضته نظرية المجال "لليفين" "Lewin" بخصوص ديناميكية الجماعة، وعندما عرض دويتش نظريته في التعاون والتنافس، كان الهدف منها تقديم وصف لأثر التعاون والتنافس على أدوار الأفراد في الجماعات الصغيرة.

لقد عرض دويتش بادئ الأمر تعريفاته الخاصة بالتعاون، والتنافس، وفي ضوء ما عرضه تمكن من استنتاج المفاهيم الرئيسة لنظريته، موضحا بعض الفرضيات السيكولوجية التي تصاحب غالبا المواقف التعاونية والتنافسية، وخلص بالتالي إلى بعض الفرضيات التي توضح أثر التعاون والتنافس على العمل الذي تقوم به الجماعات، ومفاهيم الجماعة المرتبطة بموقفي التعاون والتنافس، وبناء على ذلك خلص "دويتش إلى تعريفين أحدهما للموقف التعاوني والآخر للموقف التنافسي هما:

الموقف التعاوني: هو الحالة التي يصل فيها أفراد الجماعة إلى الهدف بوساطة أي عضو منهم، فإذا وصل العضو إلى الهدف، وصل أعضاء الجماعة الآخرين إلى أهدافهم.

الموقف التنافسي: هو الحالة التي يعوق فيها الفرد تحقيق هدف الجماعة، كي يحقق هدفه، ويصل إلى مبتغاه قبلهم.

لقد استخدم دويتش مفهوم الاعتماد المتبادل الذي يظهر من خلال تقسيم العمل بين أفراد المجموعة، عندما قام بتوضيح الموقفين: التعاوني، والتنافسي. وأوضح أن الموقف التعاوني يتسم بأن أهداف الأفراد تتحقق عند وصول فرد منهم أو وصولهم جميعا إلى منطقة الهدف، وهنا يصبح الاعتماد إيجابيا متبادلاً.

Positive Interdependence يربط أهداف أفراد المجموعة معا، فإذا وصل أحدهم وصل الباقون.

وأما أهداف الأفراد في الموقف التنافسي فإنها تتسم بأن منطقة الهدف

محدودة، فإذا تمكن أحد الأعضاء من وصول الهدف، فإن الآخرين يصبحون عاجزين عن بلوغه، وهذا ما يعرف بالاعتماد السلبي المتبادل Negative Interdependence، ويصبح معرقلا للعمل نظرا لأن أهداف الأفراد مرتبطة سلبيا بأهداف الآخرين.

وقد لخص "دويتش" نظريته بثلاث خطوات هي:

أولا: التضمينات المنطقية لتصور الموقفين التعاوني والتنافسي:

اعتبرت هذه الخطوة من أولى الخطوات التي يبنى عليها الاعتماد المتبادل، والجدول رقم (٤) يوضح الاعتماد المتبادل بين الموقفين التعاوني والتنافسي .

جدول رقم (٤)

الاعتماد المتبادل بين الموقفين التعاوني والتنافسي

م	الموقف التعاوني / الاعتماد المتبادل النشط	الموقف التنافسي / الاعتماد المتبادل المثبط
١	إذا لم يحقق الأعضاء أ، ب، وج.... أهدافهم في الوصول إلى منطقة الهدف، فإن س "لن يتمكن من تحقيق هدفه	إذا حقق "أ، ب، ج"..... أهدافهم فإن "ص" لا يحقق هدفه
٢	إذا حقق س "هدفه فإن أ، ب، ج...... سيحققون أهدافهم بلا شك، وهنا يمكن القول أن أ، ب، ج..... يحققون أهدافهم إذا تمكن س من تحقيق أهدافه.	إذا حقق "ص" هدفه فإن "أ، ب، ج،...." لا يحققون أهدافهم، وهنا يمكن القول أن "أ، ب، ج،...." لم يحققوا أهدافهم لأن "ص" حقق هدفه.

إن ما جاء من تضمينات ذات علاقة بالاعتماد المتبادل في الموقفين يشير إلى تقليل المقاومة للحركة في الاتجاه نحو الهدف، الأمر الذي يؤدي إلى ان تحقيق الهدف يصبح مستحيلا، والجدول رقم (٥) يبين الدور الذي يلعبه تسهيل الحركة للوصول إلى الهدف في الموقفين التعاوني، والتنافسي.

4

جدول رقم (٥)

أثر تسهيل وعرقلة الحركة نحو الاعتماد المتبادل في الموقفين التعاوني والتنافسي

م	التسهيل المتزايد داخل الاعتماد المتبادل في الموقف التعاوني	الإعاقة المعرقلة داخل الاعتماد المتبادل في الموقف التنافسي
١	إذا سهل "س" حركة "أ، ب، ج......" نحو تحقيق أهدافهم، فإنه يسهل على نفسه الحركة باتجاه هدفه.	إذا سهل "ص" حركة "أ، ب، ج...." نحو أهدافهم، فإن نسبة التنافس تكون أقل من المتوقع.
٢	إذا سهل "أ، ب، ج....." حركة "س" نحو هدفه فإن حركتهم بالضرورة ستكون سهلة إلى أهدافهم.	إذا أعاق "ص" حركة "أ، ب، ج...." نحو أهدافهم من المتوقع زيادة نسبة التنافس.
٣	إذا أعاق "س" حركة "أ، ب، ج..." نحو أهدافهم فإنه سيعيق حركته نفسه.	إذا أعاق "أ، ب، ج...." حركة ص نحو أهدافهم، من المتوقع أن تكون نسبة منافسة "ص" قليلة.
٤	إذا أعاق أ، ب، ج.... حركة س فإن حركة أ، ب، ج..... بالضرورة ستكون معرقلة.	

يتبين مما سبق أنه عندما يزداد الاعتماد المتبادل في الموقف التعاوني، تزداد العلاقات الإيجابية بين الأفراد، لأنها ترتبط بتحقيق أهدافهم، وفي حالة وصول أيا منهم إلى الهدف سيصل الباقون، بينما يكون الاعتماد المعرقل في الموقف التنافسي، حيث يظهر أنه كلما تحرك فرد نحو هدفه فإنه سيعرقل تحرك الآخرين نحو أهدافهم، مما يؤدي إلى علاقات سالبة بين الأفراد.

ثانيا : المميزات السيكولوجية لنظرية دويتش

من المسلم به أن الأفراد عندما يكونون في موقف تعاوني، سيعتمدون على بعضهم بصورة متزايدة، لأنهم يرتبطون معا بأهداف مشتركة، لذا ستكون تحركاتهم وتسهيلاتهم لبعضهم أكثر من الأفراد الذين يوضعون في موقف تنافسي، حيث يدركون أنهم معرقلون للآخرين الذين يرتبطون معهم بنفس الأهداف والتحركات والتسهيلات، ويبين دويتش أربع مميزات سيكولوجية تؤثر في إدراك الفرد لطبيعة الموقف سواء أكان تعاونيا أم تنافسيا.

* قابلية التغيير: Substitutability

وتعني إعطاء كل عضو في المجموعة مهمة تختلف عن الآخر، وفي الوقت نفسه يمكن أن يقوم كل فرد في المجموعة بمهمة الآخر عند الحاجة، وعلى افتراض أن (س) تحرك نحو هدفه نتيجة لعمل قام به (أ) لم تعد هناك ضرورة أن يقوم(س) بأداء عمل مشابه لما قام به (أ)، وهذا التغيير غير موجود في الموقف التنافسي حيث أن الفرد (ص) يتسابق مع الفرد (د) ليقلل من أدائه، وهذا يدل أن المهام هنا غير قابلة للتغيير، لأن كل فرد يعمل على إبعاد الآخرين عن الهدف ويعيق حركتهم.

* التنفيس الانفعالي: Cathexis

يكون التنفيس الانفعالي موجبا في الموقف التعاوني، بمعنى أن العضو يتقبل زملاءه في المجموعة، ويكون التكافؤ إيجابيا بين الأعضاء، مما يؤدي إلى وجود علاقات إيجابية ورضا متبادل بين الأعضاء، وبهذا يمكن القول أن عمل الفرد (أ) يكون فيه تنفيس انفعالي موجب للفرد (س)، كما يكون عمل الفرد (س) مقبولا ومتشابها مع عمل الفرد (أ)، مما يؤدي إلى أن تقدير الفرد (س) يكون موجبا لجهود الفرد (أ) في أثناء تحقيق الهدف المشترك، وبهذا يكون تقويم العضو لزملائه في المجموعة التعاونية موجبا، بينما يكون التنفيس الانفعالي سالبا في الموقف التنافسي، حيث إذا تحرك فرد نحو تحقيق هدفه، فإنه يعرقل تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم، وبهذا يكون تقويم الفرد لتفاعله مع زملائه سالبا، مما يؤدي إلى انخفاض الرضا والنجاح.

* قابلية الحث على عمل: Inducibility

ويقصد بقابلية الحث على العمل في الموقف التعاوني أن الأعضاء في المجموعة يتقبلون محاولات بعضهم التي تحث على مساعدة بعضهم بعضا، وبهذا يصبح لكل عضو دور بارز في تحقيق الهدف، مما يقلل التوتر النفسي، ويمكن القول: إن الفرد (س) يشترك في قابلية الحث على العمل مع الفرد (أ)، كما يسهم عمل الفرد (أ) في تحركات الفرد (س) في الاتجاه نحو الهدف، بينما تكون القابلية السالبة للحث على العمل في الموقف التنافسي، حيث يبذل الفرد أقصى جهد لديه ليشحذ همته ويحث نفسه على القيام بالعمل الذي يعرقل تحقيق أهداف الآخرين، وبهذا يكون جهد الفرد مفيدا له .

4

* الأنشطة الموجهة نحو الآخرين:

إن الأنشطة تتم في الموقف المتعاون لتسهيل التفاعل مع الآخرين، بينما في الموقف التنافسي تتوجه لعرقلة الآخرين عند رغبتهم في تحقيق أهدافهم.

بناء على ما تقدم يمكن النظر إلى الجماعة على أنها كيان ديناميكي، وليس مجرد تجميع عدد من الأفراد، وناتج الجماعة مرهون بقدرات الأفراد المكونين لها، وأحيانا يصعب الربط بين إسهامات الفرد وأداء الجماعة (Deutsch,M. & Coleman,P,2000) .

ثالثا: الفروض الأساسية للنظرية من حيث وجود ظاهرتي التعاون والتنافس

* المساعدة المتوقعة والحقيقية:

يتوقع من الأفراد في ظل ظاهرة التعاون أن يساعدوا الآخرين في التوصل إلى أهدافهم، بينما يظهر الشك في ظاهرة التنافس، حيث لا تتم المساعدة للآخرين كي يحققوا أهدافهم، بل على العكس فإن هناك جهوداً تبذل لعرقلة الآخرين من تحقيق أهدافهم، أملا بتحقيق فوز عليهم .

* توجيه المهمة:

يتم تقسيم المهام بين الأفراد في ظروف التعاون، ويشجع الأفراد بعضهم بعضا على الإنجاز، كما أنهم يستطيعون التحرك نحو أهدافهم، بينما في التنافس، يؤدي الأفراد مهامهم منفردين، ويحاولون إعاقة الآخرين من الوصول إلى أهدافهم.

* الصداقة والتأييد:

تحت شروط التعاون تظهر القيم الإيجابية لفعالية سلوك الآخرين، وتحت شروط التنافس تظهر الكراهية للآخرين الذين يعتبرون مثبطين للعمل، ويحولون دون تحقيق الأهداف.

* الاتصال والتأثير:

إن الاتصال في ظروف التعاون يكون فعالا ودقيقا وباعثاً للثقة بين الأفراد في حل المشكلات، بينما يميل الأفراد في الموقف التنافسي إلى الشك، وعدم الثقة في معلومات الآخرين، بل يحاولون تضليلهم من أجل تحقيق أهدافهم.

ويمكن إيجاز الفروض السابقة بأسلوب مقارنة بين الموقف التعاوني والتنافسي بما يلي:

- **يشعر الأفراد أنهم في حالة اعتماد متبادل متزايد في الموقف التعاوني، واعتماد معرقل في الموقف التنافسي.**
- **تزداد القابلية للإبدال في الموقف التعاوني، وتنخفض في الموقف التنافسي.**
- **تصبح القابلية للحث إيجابية في الموقف التعاوني، وسلبية في الموقف التنافسي.**
- **يكون التنفيس الانفعالي موجبا بين الأفراد في الموقف التعاوني، وسالبا في الموقف التنافسي.**
- **الصراع بين الأفراد في الموقف التعاوني إيجابي وفي الموقف التنافسي سلبي.**
- **يساعد الأفراد بعضهم بعضا في الموقف التعاوني، بينما يعرقلون بعضهم في الموقف التنافسي.**

* يزداد تناسق الجهود بين الأفراد في الموقف التعاوني، ويقل في الموقف التنافسي.
* توجد علاقات إيجابية بين الأفراد في الموقف التعاوني، بينما تكون سلبية في الموقف التنافسي.
* يوجد تجانس بين الأفراد في الموقف التعاوني أكثر منه في الموقف التنافسي.

4

رابعا: التأييد التجريبي للنظرية

لقد أثبتت الدراسات منذ أن ظهرت نظرية "دويتش" حتى بداية القرن الحادي والعشرين تأييدا كبيرا للنظرية، وأظهرت نتائجها أن الطلاب المتعاونين كانوا إيجابيين في جميع ممارساتهم التعليمية، ومعظم الدراسات التي أجراها "دويتش" نفسه التي عالجت المشكلات التربوية كانت لصالح المجموعات التجريبية.

تعقيب على النظرية:

يقول "مورتن دويتش" عن التنافس والتعاون: إن معظم الإشكالات عبارة عن مزيج من الدوافع التعاونية والتنافسية، لذا قام بتطوير نظرية التعاون والمنافسة، لتحسين وفهم العمليات التي تحدث في أثناء الصراع. ويؤكد أن العنصر الرئيس في فهم التعاون والتنافس يعتمد على الهدف المحدد بين الأطراف ذات العلاقة، وهناك أهداف تعتمد على بعضها بصورة غير صحيحة، مثل: نجاح مجموعة معينة مرتبط بفشل مجموعة أخرى، وهذا ينتج علاقة تنافسية، أما إذا ارتبطت الأهداف بصورة صحيحة مثل: الاعتماد الإيجابي الذي يربط النجاح بالنجاح، والفشل بالفشل، وهذا ينتج علاقات تعاونية لأن الأطراف ترتبط بهدف فوز مقابل فوز.

إن للعلاقات التعاونية بعض الخصائص الإيجابية، حيث يكون الاتصال والتنسيق أكثر فاعلية، وتكون الأحاسيس والمشاعر منفتحة. أما العمليات التنافسية فهي تميل إلى العكس، حيث تظهر تأثيرات سلبية تعمل على عرقلة الاتصال، وعدم قبول التنسيق في النشاطات، فيظهر الشك، وعدم الثقة بالنفس، وتقليل شأن الآخر، والسيطرة عليه.

ويؤكد "دويتش" أن عمليات النزاع لا تحل إلا بالتعاون، والعمليات التدميرية تأتي من التنافس، والسؤال الرئيس كيف نبني علاقات تعاونية؟.

يعرض دويتش قانونه للعلاقات الاجتماعية الذي يقوم على العمليات الناجحة والتأثير المتميز، الذي يأتي نتيجة العلاقات الاجتماعية، حيث يميل الفرد إلى العمل الفردي، ويشجع المبادرات التعاونية، وأما المواقف المستبدة فتعمل على إثارة الشك والردود التنافسية.

وبيين" دويتش" بعض نتائج نظريته مؤكدا أن هناك أطرافاً متعاونة تعمل على تسهيل حل النزاعات؛ لأنها أي الأطراف المتعاونة توفر الدعم الاجتماعي. وعندما تلتقي أهدافها الخاصة إيجابيا في حل مشكلة مشتركة، يسهل بناء معايير وقيم التعاون الذي يقوم على الأمانة، والاحترام، وتحمل المسؤولية، والعفو، وتأكيد الإيجابية، والمساواة الإنسانية. والميل إلى اللاعنف، وهذه القيم تعمل على إيجاد قاعدة مشتركة بين الأطراف المتعارضة، والناس بطبيعتهم خطاءون.

وعلاوة على هذه المواقف والقيم فإن إدارة الصراع وحل المشكلات يتطلب الإبقاء على علاقات عمل إيجابية بين الأطراف، لذا فالمهارات الاجتماعية مهمة في حل الصراعات بين الأفراد والجماعات. إن هذه البصائر التنظيرية لا يمكن أن تتحقق إلا بالممارسة، من خلال سيادة التعليم نفسه، حيث يتم تجسيد المشكلة وحلها في البناء التعاوني.

ويشير" دويتش" إلى الصراع والعدل، حيث إن العديد من الصراعات تؤكد على الظلم. والصراع المدمر يولد ظلما جديدا. ويذكر سمات للعدالة، ومنها ما يوصلنا إلى اتخاذ قرارات إيجابية لحل الصراعات وهذه السمات هي:

* **عدالة توزيعية**: وهي معنية بالنتائج العادلة، وهناك مبادئ في التوزيع، وبعض الأشخاص سيظلمون إذا ما قارناهم بالآخرين.

* **عدالة إجرائية**: تطبق إجراءات عادلة على الجميع مراعية شعور الآخرين، وتجعل النتائج مقبولة حتى لو جاءت مخيبة للآمال.

* **الإحساس بالظلم**: لا يعترف من يمارس الظلم أنه ظالم، حتى لو قدمنا له نماذج من ضحايا ظلمه، وهناك بعض القواعد تبرر الظلم.

* **الجزائية**: حيث يكون الرد على الخطأ الأخلاقي مبينا العقوبة والجزاء.

* **مخاوف العدالة**: حيث تأخذ الضحية تعويضا، وربما يكون الجزاء مخوفا للآخرين.. (Deutsch,M. & Coleman,P,2000).

4

نظرية توماس: Thomas Theory

اعتمد توماس في نظريته على نظرية "دويتش"، واستخدم مفهوم التسهيل واعتبره عاملا مهما في الاعتماد الإيجابي المتبادل، الذي يروج لمبدأ تقسيم العمل بين الأعضاء، من أجل تحقيق أهداف الجماعة. ويذكر توماس أن مبدأ تقسيم العمل يبقي الاعتماد الإيجابي بين الأعضاء قائما، فآثر توزيع المهام بين الأعضاء، واعتبرها من وسائل الأداء للمهام المنوطة بالأفراد، وأكد على عملية تسهيل مهمات الأعضاء، حيث يسمح الزميل لزميله بأداء مهماته الخاصة، وفتح الطريق أمامهم للتحرك نحو تحقيق المهام المشتركة، وقد سمى "توماس" التسهيل في تقسيم العمل: وسائل ضبط التسهيل، وهذا يعني تزويد الفرد بوسائل الضبط التي تسهل تحرك الآخرين لأداء مهامهم.

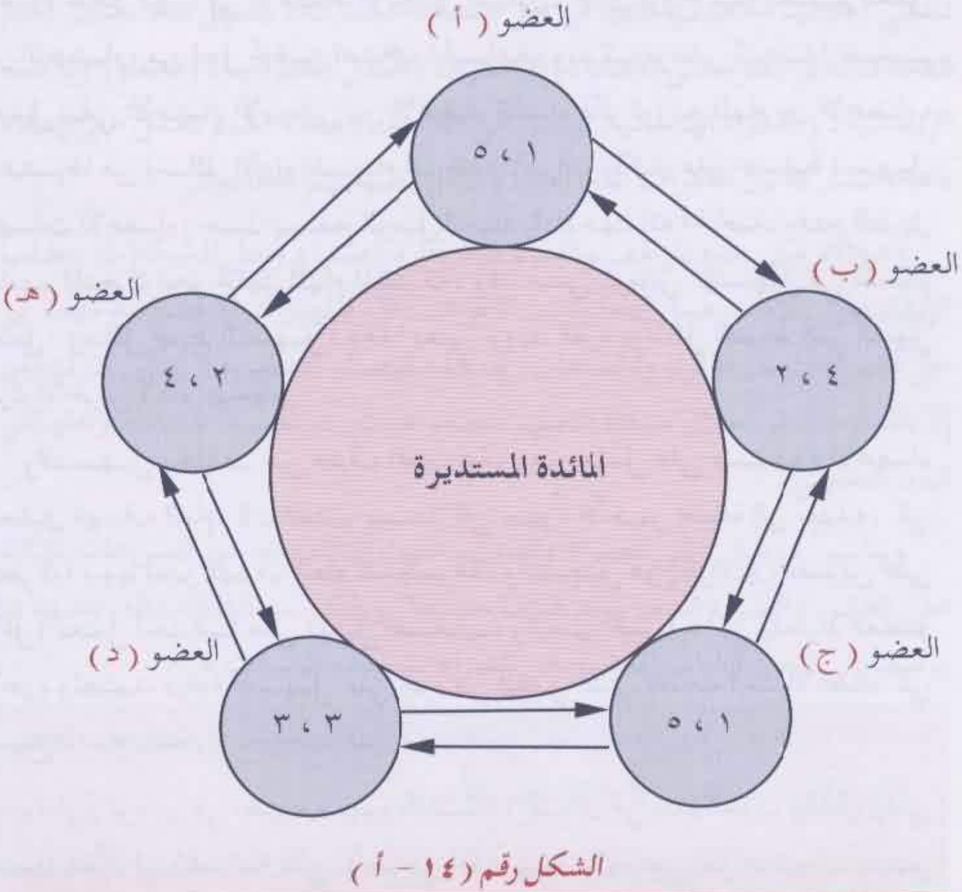
والتسهيل يختلف عن هدف المجموعة، وهو يعمل على مساعدة الأعضاء لتحقيق الهدف العام، لأن العضو يستند إلى جهود الآخرين إضافة إلى جهده، كي يتحركوا سويا نحو الهدف العام للمجموعة، والتسهيل هو إجراء بين عضوين على الأقل؛ يعمل أحدهما على تذليل الصعاب، وتيسير السبل، كي يتحرك العضو الآخر، وتعتمد درجة التسهيل على جزء من العمل الذي يقدمه أحد الأعضاء كي يسمح لزميله بالتحرك نحو الهدف.

وتناول توماس في نظريته مفهوم الاعتماد، المتبادل في أداء الدور، والذي يعني اعتماد الفرد في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما؛ وعلى كل عضو أن يسهل للعضو الآخر دوره في أداء مهمته، كي ينجزوا مهامهم المشتركة، وهناك التسهيل

المتماثل؛ حيث يقوم كل عضو بتسهيل دور العضو الآخر في أداء مهمته بدرجة متساوية.

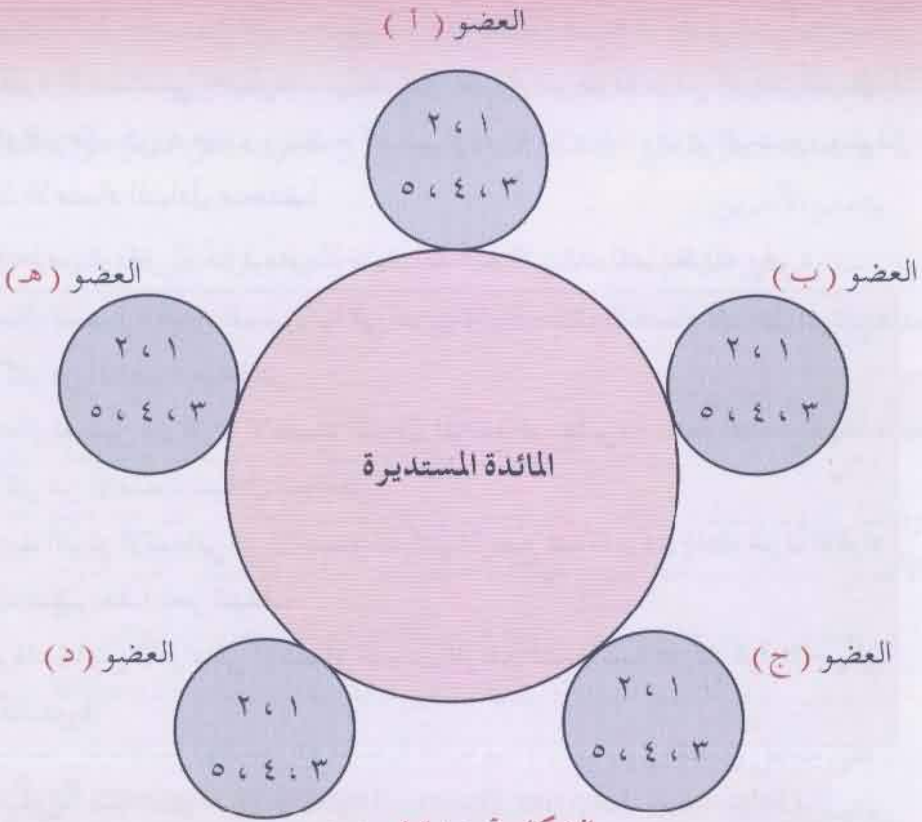
وهناك اعتماد متبادل معوق أو معرقل، حيث يقوم فرد ما بعرقلة دور فرد آخر ومنعه من أداء دوره، وهناك اعتماد غير متماثل، وهو يقابل التسهيل غير المتماثل.

ويقدم توماس من خلال نظريته نموذجا لوسائل ضبط الاعتماد المتبادل بنوعيه المرتفع، والمنخفض داخل المجموعة التعاونية، والشكلان رقم (١٤ – أ) و رقم (١٤– ب) يمثلان ذلك.



الشكل رقم (١٤ – أ)

الاعتماد المتبادل المرتفع داخل المجموعة التعاونية



الشكل رقم: (١٤ - ب)

الاعتماد المتبادل المنخفض داخل المجموعة التعاونية

يبين الشكل (١٤- أ) الاعتماد المتبادل المرتفع، ويلاحظ أن أعضاء المجموعة التعاونية يجلسون حول المائدة المستديرة، وتمثل الدوائر الصغيرة أعضاء المجموعة، وأما الأرقام الموجودة بداخل الدوائر الصغيرة فتمثل المهمة الخاصة بكل عضو من أعضاء المجموعة، ويتبين أن المهام موزعة على جميع الأعضاء بالتساوي، وتشير الأسهم التي تصل بين كل عضوين من أعضاء الجماعة إلى علاقة الاعتماد الإيجابي المتبادل بينهما، حيث يعتمد كل عضو على زميله في إنجاز مهمته الخاصة، أملا في تحقيق الهدف المشترك.

ويبين الشكل (١٤- ب) الاعتماد المتبادل المنخفض، حيث توضح الدائرة

الكبرى المائدة المستديرة التي يجلس حولها أعضاء المجموعة، وتمثل الدوائر الخمس الصغيرة الأعضاء في المجموعة، بينما تمثل الأرقام الموجودة داخل الدوائر الصغيرة المهام المنوطة بكل عضو، ويتضح أن المهام تقدم للأعضاء دون تقسيم، وبهذا يكون الاعتماد المتبادل منخفضا.

ويعرض توماس أربعة فروض لاختبار المفاهيم التي تناولتها نظريته وهي:

* **هناك تسهيل وتحمل للمسؤولية في أدوار الأفراد خلال الاعتماد المتبادل المرتفع، أكثر من الاعتماد المنخفض.**
* **هناك تسهيل بين أفراد الاعتماد المتبادل المرتفع عندما يزداد التحرك نحو الهدف أكثر من الاعتماد المتبادل المنخفض.**
* **يزيد التوتر الانفعالي في الاعتماد المتبادل المرتفع عندما تزداد إعاقة تحرك الأفراد لبعضهم بعضا نحو الهدف.**
* **يزداد تجانس الأفراد في الاعتماد المتبادل المرتفع عندما يساعد كل فرد الآخر في أداء دوره.**

نظرية جونسون وجونسون: (Johnson & Johnson Theory)

لقد وضع "جونسون وجونسون" نظريتهما في التعاون، محددين بعض المفاهيم التي يمكن الإفادة منها في المواقف التعاونية وهي:

* الاعتماد الإيجابي المتبادل، ويمثل جوهر التعلم التعاوني.
* الاعتماد المتبادل في المهمة، ويقوم على تقسيم المادة التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء المجموعة.
* الاعتماد المتبادل في أداء المهام، أو في أداء الأدوار، ويقوم على تقسيم العمل بين أعضاء المجموعة بحيث يأخذ كل عضو دورا يختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.
* الاعتماد المتبادل في توزيع الجوائز "الاحتفال" حيث توزع المكافأة على الأعضاء بالتساوي، أو بناء على الحاجة، أو حسب الإنجاز لكل عضو، ولا تقدم مكافآت عندما تخفق الجماعة في إنجاز المهام.

* كما اهتمت النظرية بمفهوم التفاعل التقابلي وجها لوجه، حيث يتبادل الأعضاء الحوار والمناقشة مما يؤثر إيجاباً على النواتج المعرفية والوجدانية.
* وأكدت النظرية على المساءلة الفردية، وتعني مسئولية كل عضو عن تعلمه وتعلم الآخرين.

وعلاوة على المفاهيم السابقة أكد "جونسون وجونسون" في نظريتهما على مفاهيم متعلقة بمهارات شخصية نذكر منها :-

4

* مهارة الاتصال :

وهي تمثل قدرة الفرد على الاتصال بزملائه، ومبادلتهم الأفكار ووجهات النظر، ومشاركتهم بالمعلومات التي يحتاجون إليها، بحيث يحاول كل فرد فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم حتى بلوغ الهدف المشترك، كما أن الاتصال يقلل النزاع.

ويحدد "كروس و مورسيد" أربعة نماذج للاتصال المنخفض للنزاع هي :

- التشفير : وهو نموذج اتصالي يشبه تشفير المعلومات، ومثال ذلك صياغة جملة على شكل رسالة وإرسالها، وتتم قراءة الرسالة وترجمتها فيحدث استماع وفهم، وكلما كانت كلمات الجملة واضحة ورقيقة كلما حدث التفاهم، وأما إذا فهمت الترجمة خطأ فإن سوء التفاهم سيحدث .
- إعادة صياغة الفكرة نفسها وبشكل آخر، وأخذ الموافقة عليها، ويذكر البعض أن نفس الكلمات قد تأخذ معاني مختلفة؛ وهنا تظهر النوايا صريحة، وحبذا لو رافقها خلفية دعابية تثير المرح وتعمل كنوع من اللغة والثقافة المشتركة بين الأفراد.

- إدراك المعنى الذي يقصده المتكلم، دون لبس أو غموض.
- الاستماع النشط خلال النزاع، وأخذ الكلام بعناية فائقة.

.(Deutsch,M. & Coleman,P,2000)

* مهارة تتابع الأدوار :

وتعني السماح لأي عضو في الجماعة بالقيام بدوره في أداء مهمته، بحيث

يقوم زملاؤه بإعطائه الفرصة كي ينجز مهمته، كما يؤدي الآخرون أدوارهم بنفس الطريقة، حتى تنتهي المجموعة من إنجاز مهامها، وبهذا يتحقق التعاون بين جميع الأفراد في المجموعة.

* مهارة القيادة :

وهي عبارة عن المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل الجماعة بكفاءة وفاعلية، والتأثير المتبادل بين أفراد المجموعة من أجل تحقيق هدف مشترك.

* مهارة حل المنازعات :

وتهتم بالقدرة على الإقناع في حالة الآراء المتباينة بين الأعضاء داخل المجموعة، وتعتبر من المهارات المهمة لأنها تتبنى الوصول إلى اتفاق يرضي جميع الأفراد في المجموعة، وقد أكد المتخصصون أهمية هذه المهارة حيث كتب "شيلي وتشيكن مقالة تحت عنوان المفاوضات للوصول إلى الإقناع في حالة النزاع" وأوضحا أن الأفراد داخل المجموعة يقاومون التغيير. وينبغي استخدام نظام ثنائي المعلومات. ويتضمن الإقناع:

* **التفكير بعمق في المعلومات**، والبحث عن معلومات أخرى، وصياغة مواقف تعمل على التوفيق بين الأطراف المتنازعة. وهذا يتطلب جهدا عقليا عاليا.
* **الإقناع يتم بطريقة إرشادية وفق خطوات مع التأكيد على صدق المتحدث، ودعم الحجج.** (Deutsch,M. & Coleman,P,2000).

ويذكر "فيشر في مقالة له بعنوان: "النزاع خلال المجموعات"... وأن النزاعات داخل المجموعات تنشأ عن اختلافات جوهرية، وإذا لم تسرع المجموعة إلى حلها فإنها ترتبط بالعدوانية، والسيطرة، وعدم الموافقة، وعدم الرضا، وفي الأغلب تكون النزاعات خليطا من هذه العناصر.

إن للمجموعات والأفراد داخل المجموعات هوايات ورغبات خاصة، وهي تؤثر على المجموعة والمجموعات الأخرى، ويعرض فيشر ثلاثة مبادئ لحل النزاعات هي:

* **التحليل**: ويتضمن تعرف قضايا مخفية، وحاجات، ومخاوف، وقيم، وأهداف، مع التوضيح المتبادل لبناء الثقة بين الأطراف.
* **المجابهة المنتجة**: وتهتم بمواجهة أطراف النزاع، ووضع الحلول المقبولة للطرفين، والوصول إلى حل مشترك، وهنا ينبغي اتباع استراتيجية تعاونية.
* **القرار**: ويهتم بتحديد الحاجات الإنسانية للأطراف ومراعاة العدالة بين الأفراد والمجموعات. (Deutsch,M. & Coleman,P,2000).

4

من خلال استعراض النظريات التي استند عليها التعلم التعاوني ظهرت محاولات حديثة لعدد من العلماء والمنظرين تدعم تلك النظريات، وفي هذا السياق نستعرض نظرية" فيجو تسكاي" التي تصف قاعدة البحث في التعلم التعاوني.

نظرية فيجو تسكاي: Vegotsky Theory

فيجو تسكاي عالم ومنظر بدأ عمله في أواخر الثلاثينات من القرن العشرين، قاد مجموعة من الأبحاث في التعاون بين الطلاب والمعلمين، وأدوارهم داخل غرفة الصف وخارجها. وضع مسلمة مفادها: "إن البشر مخلوقات وليسوا من نواتج علم الأحياء"، وثقافتهم الإنسانية جاءت عبر تاريخ اجتماعي طويل، ولغة مشتركة تعلموا من خلالها، والأطفال يتعلمون من البالغين الموجودين حولهم. وهم يقبلون حوارات الكبار بشكل تدريجي، وأحيانا يقوم الأطفال بتقليد الكبار، فعندما يميل الأطفال إلى التحدث عما قاموا به وأنجزوه، فحوارهم يبدأ بنشاط اجتماعي.

وهذا يذكرنا بقول عالم الإجتماع ابن خلدون حيث يقول: «من لم يؤدبه أبواه، أدبه الزمان» وهذا القول تضمن مضمون هذه النظرية.

ويطرح "فيجوتسكاي" السؤال التالي: متى يطلب الناس حل مشكلاتهم الصعبة؟ إنهم يطلبون ذلك عندما يواجهون مهاما صعبة فيبدأون بالبحث، وأحيانا يتكلم الناس عن أنفسهم عندما يواجهون مشكلة ما، فيلجأون للآخرين لمشاركتهم، وتبرير ذلك يعود إلى أن هناك عوامل خارجية تؤثر على العوامل الداخلية فتتطلب المشاركة الجماعية التعاونية.

وعندما يعمل الأطفال أعمالا بسيطة يعملون دون كلام، وما أن تواجههم مشكلة حتى يبدأوا بالهمس مع أنفسهم، ثم يتطور الكلام ليصبح كلاما مسموعا مع أنفسهم، والبالغون يفعلون ذلك عندما تكون المشكلات التي تواجههم صعبة.

لقد لاحظ "فيجو تسكاي" أن الأطفال يتفاعلون نحو هدف مشترك لتنظيم أعمال بعضهم بعضا، وخلال ذلك يحصل حوار متبادل بينهم فيحلون المشاكل الصعبة، كما أن المعلمين الفعالين يخططون وينفذون تعلم النشاطات من خلال الحوار، وقد حدد "فيجو تسكاي" خمسة إرشادات رئيسة في تعليم الأطفال هي:

* **افترض أن الطفل قادر على التعلم ولديه معلومات.**
* **اعرف الطفل كمتعلم.**
* **اشترك مع الطفل واعتبر نفسك متعلما.**
* **وضح للطفل التقدم الحاصل في تعلمه.**
* **استفد دائما من الشك.** (Vygotsky , L.,2002).

وهنا يحضرنا قول لأحد المفكرين العرب كتبه على صفحة الانترنيت تحت عنوان "مقدمة": "ثمة مفاهيم جديدة بدأت تجسد معالم التغيير التربوي منها: البنائية، والمتعلم محور العملية التربوية، والتعلم التعاوني، وهذه الأشياء بدأت تتجه إلى قلب المعادلة التربوية، من عملية نقل وتبليغ للمعلومات، إلى عملية إذكاء ونمو المعرفة من داخل المتعلم، ومصدر هذه المفاهيم ليس حديثا، وقد جاء على ألسنة الفلاسفة والعلماء القدماء، وقد عادت هذه المفاهيم لتطفوا على السطح مجددا في التربية المعاصرة" (الأمين، ٢٠٠٢)

إكساب المهارات الاجتماعية التعاونية وتعليمها:

تأمل القصة التالية:

"أحب الطالب سعيد أن يتميز عن بقية زملائه في المجموعة الصغيرة المكونة من ثلاثة أفراد، حيث كان يبدي رغبته دائما أن يكون أفضل من "علي وسامي"

وعندما طلب المعلم إلى الطلاب الثلاثة العمل سويا، كان سعيد يميل إلى إخفاء أفكاره عن زملائه علي وسامي، ويقوم في نهاية المطاف بكتابة تقرير خاص به، ويعتز أنه قدم تقريرا أفضل من تقرير المجموعة..........

لقد أحزن هذا الأمر كلا من علي وسامي، مما اضطرهم إلى رفض العمل مع الطالب سعيد، وبينما كان المعلم يقول أبنائي الطلبة آمل أن تعملوا سويا في هذا المشروع، رد عليه الطالبان علي وسامي: "لن نعمل معه يا أستاذ"... لقد أحزن هذا الأمر المعلم، وأما الطالب سعيد فقد رد قائلا: "أنا الأفضل"، وبعد أن فشل المعلم في دمج الطالبين علي وسامي للعمل مع سعيد، بدأ يبحث عن توجيهات ونصائح المربين لحل المشكلة. لقد أشار الخبراء التربويون إلى أن الطالب سعيد تنقصه المهارات التعاونية، وعلى المعلم أن يقوم بتعليمه هذه المهارات، ليغير من سلوكه، وتعليم كل من الطالبين علي وسامي الأسلوب الأمثل للعمل في المواقف التعاونية" (بتصرف من جونسون وجونسون، ١٩٩٨)

تعقيب :.

إن تعليم الطالب في ظل الأنماط التعليمية "الفردية أو التنافسية أو التعاونية" ليس بالضرورة أن يؤدي إلى اكتساب الطالب للمهارات المختلفة، لذا ينبغي تزويد الطالب بهذه المهارات، وإتاحة الفرصة أمامه لممارستها، حتى يمكنه الاستجابة لنمط التعلم المرغوب فيه. وغالبا ما يفترض المعلم أن لدى الطالب مهارات ذاتية تمكنه من العمل الفردي والتنافسي، والتعاوني بالشكل المطلوب، إلا أن هذا افتراض خطأ، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تطوير مهارات العمل الفردي والتعاوني والتنافسي لدى الطالب، من أبرزها الخلفية الثقافية الناتجة عن الأسرة، وطبيعة الجماعة أو الرفاق التي ينتمي إليها الطالب، لذا نرى كثيرا من الطلاب يأتون إلى المدرسة وهم غير قادرين على العمل الفردي، أو التعاوني، أو التنافسي، وكي يتمكن الطالب من استخدام أنماط التعلم الثلاثة، على المعلم أن يقوم بتعليم المهارات اللازمة لهذه الأنماط، وأن يتأكد من تطبيقه لها بصورة آلية.

يرى المتخصصون في علم الاجتماع التربوي أن تعليم المهارات الاجتماعية

للأطفال، يشبه تعليم القراءة والحساب والعلوم الأخرى، مع الحرص على تقديم هذه المهارات من خلال المناهج الدراسية، ولا توجد مهارات أكثر أهمية للطلاب من المهارات الاجتماعية، لأن معظم التفاعلات الإنسانية ناتجة عن التفاعلات الاجتماعية التعاونية، والتعاون مهم لأنه أساس التفاعل البشري، وهناك أسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية هما:

التعليم المباشر: وفيه يتم تعليم المهارات بنفس الأسلوب الذي يتم فيه تعليم المهارات الدراسية الأكاديمية.

التعليم غير المباشر: وله ثلاث استراتيجيات تتمثل فيما يلي: التعزيز الاجتماعي. والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج، والنموذج الاجتماعي، والاستراتيجيات السابقة تمر بالخطوات التالية:

(١) خطوة تحديد السلوك الاجتماعي المنوي تعلمه، وذلك بتعريفه، وذكر مراحل تطوره، والظروف التي تثير حدوثه.

(٢) خطوة تحديد الأهداف السلوكية من خلال عرض المهارة، وتقدير معيار الأداء المطلوب، حيث يكون الطلاب بحاجتها في المواقف الاجتماعية.

(٣) تقييم مدى فاعلية استراتيجية تعليم المهارات الاجتماعية.

لقد بدأت العلاقات الاجتماعية بين طلبة المدارس تزداد سوءا؛ نظرا للمشكلات الاجتماعية التي بدأت تدخل البيوت، والأحياء، وقد بدأ يظهر فريق من الطلبة الانعزاليين، يشكلون مجموعات انعزالية، وهي في ظاهرها اجتماعية تعاونية، وحقيقة أمرها أنها بغيضة انعزالية، ويذكر "جونسون وجونسون" توضيحا يساعد في صهر هذه المجموعات ويقول: ليس جميع المجموعات تعاونية، وحتى المجموعات التعاونية تتضارب مصالحها مع المجموعات الأخرى للاعتبارات التالية:

* المجموعات التعاونية (المزيفة): وتراهم يعملون معا، لكن ليس لديهم أدنى اهتمام بالعمل التعاوني، وقد يحاربون بعضهم داخل المجموعة، فيضلون، ويشوشون على بعضهم بعضا.

* المجموعات التقليدية: ويوفق أفرادها في العمل سوية، لكن المنفعة تكون قليلة، والدعم يكون فرديا بالكلام فقط، فيتكلمون معا، ويعملون وحدهم.
* المجموعات التعاونية: ويلتزم أعضاؤها بأهداف مشتركة لتحقيق الحد الأقصى للنجاح.
* المجموعات التعاونية عالية الأداء: وهي التي تتفاعل وتواجه كل التوقعات ويطلق عليها شعار " الأنا في النحن والنحن في الأنا"

(Johnson ,D ,.Johnson ,R.& Smith ,K .,1998)

4

حقائق ينبغي إدراكها:

قبل البدء بتعليم المهارات لاجتماعية التعاونية علينا أن نعي ما يلي :

(١) لم يلد بنو البشر متعاونين بالغريزة، وهم لا يعرفون كيف يتفاعلون مع الآخرين، وليس هناك وصفة سحرية تجعل طلبة المدارس أناساً اجتماعيين، وعلى عاتق المعلمين تقع مسؤولية تعليم طلبتهم المهارات الاجتماعية والتعاونية بصورة عالية، ويأتي ذلك من خلال التوعية وحفز الطلبة على استخدام هذه المهارات، وربما نكتشف الطلبة غير الماهرين اجتماعيا، ونعلمهم بصورة فردية، أو جماعية إذا أردنا لمجموعات التعلم التعاوني أن تكون منتجة.

(٢) إن كل درس تعاوني ينبغي أن يتضمن تعليما للمهارات الاجتماعية التعاونية، علاوة على المهارات الأكاديمية، حيث يتعلم الطلبة في مجموعاتهم مادة البحث الأكاديمية، وهناك مهارات شخصية يتعلمونها من خلال العمل الجماعي في الفريق، ولهذا فالتعلم التعاوني أكثر تعقيدا من أنماط التعليم الأخرى، وإذا كان فريق العمل التعاوني دون المستوى في المهارات الاجتماعية التعاونية فسرعان ما يحدث الملل، ولن يستمر الطلاب معا.

(٣) علينا أن نُعَلِّم المهارات الأكاديمية لفريق العمل، وأن نحدد المهارات الاجتماعية التعاونية التي نريد أن نعلمها للطلاب.

(٤) اقرأ دائما القواعد الثلاث على مسامع طلابك عند بداية كل تعليم تعاوني وهي:

* كن معينا ومساعدا للجميع، وتعرف كل مهارة اجتماعية.
* ابدأ بشكل مبسط، ولا تشقل طلابك بالمهارات الاجتماعية العليا، وعلمهم في كل مرة سلوكا اجتماعيا طيبا واحدا.
* تأكد من امتلاك طلابك للمهارة من خلال الممارسة، ولا تكفي ممارسة المهارة مرة واحدة أو مرتين، واستمر بالتأكيد على المهارة حتى تصبح جزءا من ذخيرتهم السلوكية، وتصل إلى درجة الآلية.

كيف نعلم المهارات الاجتماعية التعاونية ؟

عندما تريد الشرطة إلقاء القبض على أناس مشتبه بهم في مشكلة معينة، فإنهم يبحثون عن صفات مشتركة أدت إلى حدوث المشكلة، حيث يلخصون ذلك بثلاثة خصائص هي:

الفرصة - الدافع - الوسيلة

(١) **فالفرصة**: تعبر عن إفساح المجال للاتصال مع الناس الآخرين للعمل والفعل والتحدث، وهذا سبب كاف لتحفيز العمل، من هنا نقول للمعلم هيئ الفرصة إلى الطلاب كي يعملوا سويا وحاول معرفة أين تظهر مهارات فريق العمل؟

(٢) **الدافع**: يتمثل في تقديم الحافز لتشكيل فريق العمل، ما الأعمال التي ستكون مفيدة؟

(٣) **الوسيلة**: وتعبر عن البراعة في استعمال مهارات العمل.

هنا يظهر دور المعلم في تحديد الطلبة الذين توجد لديهم مشكلات وصعوبات أدت إلى أن يفقد هؤلاء الطلبة المهارات التعاونية الاجتماعية. إن العلاقات الاجتماعية الموجودة بين الأطفال ناتجة عن التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، وهذا التفاعل يأخذ شكل العلاقات الثابتة بينهم، ويلزم الأفراد في الجماعات أن يتعلموا

المهارات التعاونية التي يتطلبها التفاعل، وهناك جملة من الخطوات ينبغي مراعاتها عند تعليم المهارات التعاونية وهي :

الخطوة الأولى :تلمس المعلمين لحاجة الطلبة العمل معا:

يقوم المعلمون بتشجيع الطلبة على تعلم المهارات التعاونية، حيث يظهرون أهميتها في حياتهم، ودورها في تنظيم علاقاتهم بالآخرين من خلال :

(أ) إعداد ملصقات تبين كيفية اكتساب المهارة التعاونية، ويتم وضعها في الصفوف والممرات بالمدرسة.

(ب) التواصل مع الطلبة لمعرفة المهارات التعاونية المهمة التي يرغبون في تعلمها واستخدامها في معاملاتهم، من خلال معرفة بعض أساليب التعامل في الأسرة والمدرسة، والوقوف على حاجتهم الفعلية لهذه المهارات.

(ج) الترويج للمهارات التعاونية من خلال تقديم مكافأة للجماعة التي تؤدي المهارات التعاونية بكفاءة.

يسأل المعلمون طلبتهم ما المهارات التي تعتقدون أنكم بحاجة إليها كي تكونوا ناجحين في الأعمال التعاونية؟

ويتبع المعلمون ما يلي:

* اطلب إلى الطلبة اقتراح مهارات فريق العمل التي يحتاجونها للعمل معا، ومن المهارات المقترحة خذ مهارة واحدة أو أكثر وأكد عليها في أثناء التعليم.
* اعرض نموذجا أمام الطلبة، فالطالب الذي يعرف أفضل من الذي لا يعرف.
* مسرحة الأدوار، وهذا أسلوب مرح في تعليم المهارات.

الخطوة الثانية : قيام المعلمين بمساعدة الطلبة على فهم المهارة نظريا وعمليا:

يراعى أن يكون لدى الطلبة فكرة واضحة حول ماهية المهارة، وكيفية أدائها،

عن طريق شرح المهارة خطوة خطوة، وعلى المعلم أن يكون على دراية بكيفية تعليم المهارة للطلاب، وعليه أن يتأكد من مدى إتقان الطلاب للمهارة، وذلك بإجراء اختبارات عشوائية لبعض الطلبة، وعلى المعلمين أن يحددوا مفهوم المهارة بشكل واضح، وأن يساعدوا الطلبة على فهم السلوكات الفرعية التي تنفذ بها المهارة عن طريق:

* استخدام مثال توضيحي، وهذا يستدعي من المعلم أن يكون قادرا على وصف المهارة التي سيقوم بتدريسها، وتنفيذها بشكل مرن.
* تحديد الأنماط السلوكية المكونة للمهارة، ووضعها في تتابع وتعاقب مناسبين.

وهنا لا بد من تذكر أن إخبار الطلاب بالمهارة ليس كافيا لتطبيقها، فعلى المعلمين تشجيع استخدام المهارة داخل غرفة الصف، مع تشجيع مشاركتهم معا، وعليك مراعاة أن أسلوب التشجيع المعزز للطلاب ربما يكون مثبطا لغيرهم.

مثال:

قم بإجراء اشتراك مشجع للطلبة، اطرح السؤال التالي: كيف تبدو المهارة؟ اترك الطلبة يولدون أفكارا، أعد السؤال: ما تعقيبكم على المهارة؟ و يمكنك استخدام ما يلي لتشجيع الطلبة:

١- الابتسامات ٢- طرح سؤال من فكرتك ٣- الاتصال العيني بينك وبين الطلبة ٤- شجع: "أنت رهيب" ٥- استمر بالتشجيع: "أنت رائع" ٦- "هذه فكرة رائعة" ٧- لقد "وصلت إلى القمة" ٨- "هذا مثير جدا".

الخطوة الثالثة: قيام المعلمين بإعداد مواقف تعليمية للتدريب على المهارة:

بعد التأكد من الفهم الكامل للمهارة من خلال التدريب عليها، يأتي دور تثبيت المهارة، وذلك بتكرارها خلال فترة زمنية كافية حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان، ويستخدم المعلم في أثناء الممارسة التشجيع المستمر على الأداء للوصول إلى درجة عالية من الإتقان، ويمكن للمعلمين توجيه مهارات الطلبة،

وتحديد المسؤولية العامة للإنجاز، من خلال ملاحظة الطلبة، ووضع عدد من الطلبة للمراقبة ويمكن توزيع الأدوار التالية:

* تسجيل أسماء الأعضاء البارزين في المهارة.
* توزيع المهارات بشكل دوري باستمرار في أثناء الدرس.
* التدخل لدى بعض المجموعات لتحسين مهاراتهم الاجتماعية.

4

الخطوة الرابعة: أن يتأكد المعلمون من ممارسة الطلبة للمهارة التي تعلموها:

بعد التأكد من أن الطلبة أصبحوا على درجة عالية من الخبرة في المهارة الاجتماعية، يقدم المعلم التغذية الراجعة لهم، كي يصححوا أخطاءهم التي وقعوا فيها، وقد تكون التغذية الراجعة مهمة لمعرفة مدى امتلاك الطلبة للمهارات، وتقويم أدائهم فيها، وتحديد السلوك المرغوب فيه، وزيادة الدافعية للتعلم، وتجريب المهارة في مواقف عملية.

وتشكل عملية استقبال الطلبة للتغذية الراجعة أمرا ضروريا؛ لأنها تنطوي على تصحيح للأخطاء، وتحديد المشكلات التي تواجه الطالب عند تعلمه للمهارة، كما تفيد في تحديد مدى التقدم الذي تم إحرازه، لأنها تقارن بين الأداء الفعلي للطالب، والأداء المعياري المرغوب فيه. وبهذا يمكننا القول: إن التغذية الراجعة هي من أهم المؤشرات الدالة على حدوث التعلم، وكلما كانت محدودة وسريعة، أسهمت في تطوير وتنمية المهارة التعاونية التي اكتسبها الطالب، كما تلعب التغذية الراجعة دورا في استثارة دافعية الطالب للتعلم، لأنها تقدم التشجيع للطالب كلما حدث الإتقان.

ومن خلال التطبيق العملي للمهارة ينبغي أن يحصل كل طالب في المجموعة على أمرين هما:

* إنه استلم تعليقات على درجة إتقانه للمهارة من المعلم والزملاء.
* كيف سيقوم بتطبيقها عمليا في المرة القادمة، وبصورة أفضل.

ويتم ذلك من خلال رصد المهارة باستخدام الإشارات الموضحة بالجدول (٦).

جدول (٦)

الإشارات المستخدمة في توضيح المهارات التعاونية

م	التعليق على المهارة باللغة العربية	الرمز	التعليق على المهارة باللغة الإنجليزية	الرمز
١	الحاجة لعرض المهارة	ح	Show Need For Skill	S
٢	مخطط المهارة	م	Chart Skill	CS
٣	يطبق الطلاب المهارة عمليا	ق	Engage Student In Practice	E
٤	يعكس النجاح	ع	Reflection Success	R
٥	ممارسة المهارة بصورة طبيعية	ط	Practice Unit a Sing Skills Natural	N

وعلى المعلمين مراعاة ما يلي:

- **تبليغ البيانات السابقة لجميع الطلبة خلال تجمعهم أمام المعلم.**
- **التخطيط كي يستخدم الجميع المهارة.**
- **دع الطلاب يحللون ويجمعون بياناتهم.**
- **تأكد من أن كل طالب استلم تعليقا إيجابيا على تطبيق المهارة.**
- **كيف يحسن الطلبة من أدائهم؟**
- **لا تنسى الاحتفال بعد هذا العمل الشاق.**

الخطوة الخامسة: قيام المعلمين بتشجيع الطلبة على استمرار ممارسة المهارة:

يستمر الطلبة بالمثابرة على ممارسة المهارة حتى تصبح جزءا من سلوكهم، وهناك مهارات تحتاج إلى مراعاة بعض الأمور عند تعليمها، فربما تكون صعبة، وربما تكون مهمة، وهنا يأتي دور الممارسة الطويلة للمهارة حتى يتم تذليل بعض الصعوبات التي تواجه التعليم، وكي يتحقق ذلك يجب أن يمر تعليم المهارة بالمراحل التالية:

- البدء بتعليم المهارة ببطء.
- التأكيد عل الفهم السريع للمفهوم النظري للمهارة.

- عرض نموذج توضيحي للمهارة، لاستخدامه في تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء.
- الجدية في ممارسة المهارة.
- مراعاة الطلبة الخجولين من الممارسة.
- ممارسة المهارة حتى تصبح آلية بالنسبة للطلبة، وعلى المعلمين الانتباه إلى بعض الممارسات المصطنعة.
- الاستعمال الروتيني للمهارة من قبل الطلبة حتى تصبح جزءا من ذخيرتهم السلوكية.

إن عملية الاستمرار ومواصلة التعلم للمهارة عاملا مهما للاحتفاظ بالممارسة، والوصول إلى التكيف.

الخطوة السادسة: تشجيع المعلمين للطالب على بناء مواقف لاستخدام المهارات:

يتم هنا تهيئة المواقف من قبل المعلم، كي يجرب الطلبة ممارستهم للمهارة، والنجاح فيها، وحاجتهم الزائدة للتفوق، وهذا ما يدفع الطلبة إلى بذل المزيد من الجهد لتعلم المهارات المعقدة.

الخطوة السابعة: توجيه الطلبة لاستخدام المهارة كي تصبح جزءا من ذخيرتهم السلوكية:

وهنا ينبغي مراعاة إيجاد نوع من التكامل بين المهارة الجديدة التي تعلمها الطالب والمهارات السابقة، وممارسة الطلبة للمهارة تلعب دورا هاما في هذا الشأن، حيث يواظب الطالب على الممارسة لفترة من الوقت، تكفي لدمج المهارات بالذخيرة السلوكية للطالب.

الخطوة الثامنة : وضع معايير صفية لتدعيم استخدام المهارة:

علينا إدراك حقيقة هامة بخصوص الاستخدام غير المناسب لبعض المهارات من قبل الطلبة، فإنهم لن يعودوا لاستخدامها مرة أخرى إذا فشلوا، لذا يجب مراعاة

مناسبة المهارات لمستوى الطالب، وهذا يتطلب مراعاة عدد من المعايير الصفية مثل: تقديم المعلم للنماذج التوضيحية للمهارة، تعزيز الطالب الذي يؤدي المهارة بصورة جيدة، وتوقع عمل الطلاب من قبل المعلم. والجدول (٧) يوضح معايير فحص الفهم للمهارة

الجدول (٧)

معايير فحص الفهم في مجموعة التعلم التعاوني والتسجيل المختصر والسريع لها

م	بنود المعيار بالعربية	الرمز	بنود المعيار بالإنجليزية	الرمز
١	متابعة عينية	ع	Eye Contact	E
٢	أعطني مثالا	ث	Explain That To Me	EX
٣	التعلم الكلي	ت	Learning For Ward	L
٤	هل يمكن أن توضح لنا	هـ	Can You Show Me	C
٥	أخبرنا كيف عملتها	خ	Tell Us How To Do It	T
٦	المبادرات المفتوحة	م	Open Gestures	O
٧	أعطني مثالا واحدا	م١	Give Me One Example	G

والجدول (٨) يوضح بعض الألفاظ لتوزيع الأفكار على أفراد المجموعة التعاونية

جدول (٨)

بعض الألفاظ المستخدمة في توزيع الأفكار على أفراد المجموعة التعاونية والتسجيل المختصر والسريع لها

م	الألفاظ بالعربية	الرمز	الألفاظ بالإنجليزية	الرمز
١	التعلم الكلي.	ت	Learning For Ward	L
٢	فكرتي هي:	ف	My Idea Is	M
٣	المبادرات المفتوحة.	م	Open Gestures	O
٤	أقترح:	ق	I Suggest	S
٥	التناوب.	ت	Taking Turns	T
٦	يمكننا أن:	ي	We Could	W
٧	نقترح لهم:	ق ١	I Suggest We	S2
٨	ماذا إذا....	ذ	What If We	W2

والجدول (٩) يوضح ملخصاً لبعض الألفاظ التي يستحسن استخدامها من قبل الأفراد بالمجموعة التعاونية ومختصراتها باللغتين العربية والإنجليزية.

4

جدول (٩)

ملخص لبعض الألفاظ التي يستحسن استخدامها من قبل الأفراد في المجموعة التعاونية

م	الألفاظ بالعربية	الرمز	الألفاظ بالإنجليزية	الرمز
١	التعلم الكلي	ت	Learning For Ward	L
٢	دعنا نراجع	د	Let Us Review	R
٣	تعبير لطيف	ف	Pleasant Expression	P
٤	أفكارنا الرئيسة هي	ر	Our Key Idea Are	K
٥	مبادرة مفتوحة	م	Open Gestures	O
٦	نحن في هذه النقطة	ن	At This Point We	PW
٧	تفكيرنا هو	ك	Our Thinking Is	T

إن الأدوار لفريق التعلم التعاوني وهم يتعلمون المهارات الاجتماعية التعاونية، تشبه إلى حد كبير أدوار فريق كرة القدم، فمثلا لاعب الدفاع يقدم الكرة إلى لاعب الوسط الذي يقوم بدوره بتمريرها إلى خط الهجوم، لتحقيق نتيجة ما، وعلينا تعليم طلبتنا أن أدوارهم تشبه أدوار اللاعبين، وربما يأخذ طالب دورين معا.

وعندما يعمل الطلبة في المجموعات يتم رصد سلوكهم التعاوني من خلال ما يلي:

والجدول (١٠) يوضح ملخصاً لبعض الألفاظ التي يستحسن استخدامها في رصد السلوك التعاوني

م	السلوك الاجتماعي باللغة العربية	الرمز	السلوك الاجتماعي باللغة الإنجليزية	الرمز
١	قدم التشجيع	ق	Give Encouragement	G
٢	قدرلآخرين	ت	Respect Other	R
٣	ابق في المهمة	ب	Stay On Task	O
٤	تحدث بصوت هادئ	ي	Use Quite Voice	U
٥	شارك بفاعلية	ش	Participate Actively	P
٦	استمر في المجموعة	م	Stay In Our Group	S

ملاحظة: السلوك الذي تم توضيحه مأخوذ من الرسالة الإخبارية الصادرة عن مركز التعلم التعاوني لعام (١٩٩٦ م) التي يعدها (جونسون وجونسون)، وقد تمت ترجمتها بتصرف حتى يسهل استخدامها باللغتين العربية والإنجليزية، وذلك عندما يرصد المعلم سلوك المجموعة وتصرفاتها في دفتره، حيث سيكتفي بكتابة الرموز، ليصار إلى تحليلها فيما بعد (Johnson ,D .W. & Johnson , R .T.1996)

إن البطاقات التي تم اقتراحها تساعد المعلمين على إنجاز مهماتهم بأقصر "ما يمكن، ومن حقهم أن يضعوا المقترحات التي تناسبهم لتسهيل مهماتهم الإجرائية داخل غرفة الصف، ويقترح "جونسون وجونسون" بطاقة عامة لتطوير مهارات الطالب تتألف من الأسئلة السبعة التالية:

(١) هل يعتقد الطالب بأهمية المهارة والحاجة إليها؟

(٢) هل يفهم الطالب ماهية المهارة؟ وهل يفهم الأنماط السلوكية المكونة لها؟، وهل عرف تتابع هذه الأنماط وما الشكل الأخير لها عندما تصاغ معا؟

(٣) هل أتيحت الفرصة أمام الطالب لممارسة المهارة؟

(٤) هل استقبل الطالب تغذية راجعة عن الصورة الصحيحة لممارسة المهارة؟ وهل كانت سريعة ووصفية ومحددة؟

(٥) هل استمر الطلاب في ممارسة المهارة؟

(٦) هل استخدم الطالب المهارة بصورة تضمن تكاملها مع مهاراته السابقة؟

(٧) هل وضعت معايير تدعم استخدام المهارات؟

إن التأكيد على ممارسة المهارة وتقديم نماذج لها مهم جدا في الاحتفاظ بها كسلوك دائم، وقد اقترح عالم الانثربولوجيا "Jules Henry" مجموعة من الملاحظات التي قام بها داخل الصف، منها: أنه ينبغي تقديم نماذج من قبل الطلبة توضح المهارة الاجتماعية التعاونية، نظرا لأن النموذج الجيد يعزز المهارة، وسلوك المعلم يؤثر إيجابا أو سلبا في أداء الطالب للمهارة، وأحيانا نجد أن بعض الطلبة لا يميلون إلى تقليد معلميهم عندما يمارسون سلوكا غير عادل معهم، وقد ثبت باليقين التعليم عن طريق القدوة.

لقد حدد" أورلك تيري" نماذج وأنشطة وتدريبات خاصة بكل مهارة من المهارات التعاونية، التي يجب إتقانها في المواقف التعاونية وصنفها على شكل استجابات وفق الآتي:

* **الاستجابات الوجدانية**: وهي محاولة لتنمية المهارات الضرورية داخل مشاعر الأفراد، مع إيجاد بناء قيمي حول المعلومات الخاصة بها.
* **الاستجابات الإدراكية**: وهي محاولة تنمية المهارات الضرورية من خلال ملاحظة الفرد في مواقف مختلفة، ومعرفة كيفية إدراكه لما يقوم به عن طريق تصرفاته في الموقف، وتقييمه لاستجابات الآخرين.
* **الاستجابات التعاونية**: وتعني محاولة تنمية المهارات الضرورية الخاصة بالمشاركة في أنشطة العمل اليومي، في الملعب، والمنزل، والمشاركة في الخبرات السارة الممتعة، وتشجيع التفكير في حل المشكلات، والبحث عنها مع أعضاء الجماعة.
* **استجابات الاتصال**: وهي محاولة تنمية المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد للتعبير عن مشاعره، ومعلوماته، ومدركاته، ومشاكله، واهتماماته، وتوقعاته، ووجهات نظره.

* الاستجابات المتوازنة : وهي محاولة تنمية المهارات الضرورية للمشاركة في احترام مواقف الحياة المختلفة، في اللعب أو العمل، وذلك لإثارة الاهتمام بالآخرين .(Orlick,T,1981).

مهارات التعاون :

تعتبر المهارات التعاونية من الأشياء المهمة في حياة الإنسان، وليس هناك مهارة تعدل في أهميتها تلك المهارات ؛ نظرا لأن جميع العلاقات الإنسانية عبارة عن تفاعلات تعاونية، وما السلوك التنافسي والذاتي إلا أعمال تحدث في إطار السلوك التعاوني، وهنا يصدق القول أن التعاون غابة أشجارها التنافس والفردية، ونظرا لأن أغلب الأنماط السلوكية للإنسان تعاونية، لذا يمكن القول : إن المهارات التي تنظم حياة البشر هي مهارات تعاونية، ولما كانت هذه المهارات متعددة ومتشعبة ومن العسير حصرها وتحديدها، لذا سنحاول في هذا الفصل تقديم أكثر المهارات التعاونية انتشارا وأهمية في حياة الجماعة، كما سنتناول أكثر المهارات الضرورية للتفاعل.

إن أهم مهارة للتفاعل مع الآخرين هي مهارة الاتصال، ويتفرع من هذه المهارة أربع مهارات فرعية هي : القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث. وفي التعليم يتم تدريس القراءة والكتابة بصورة أكثر من الاستماع والتحدث، وعن طريق التعلم التعاوني نجمع بين المهارات الأربع المهمة في الاتصال، وتنال مهارتا الإصغاء والتحدث المهملتين في غرفة التدريس بالنظم التقليدية، نصيبا أكثر من نصيب مهارتي القراءة والكتابة، وهذه من الإيجابيات التي يتفرد بها التعلم التعاوني عن غيره من أنماط التعليم.

أولا : مهارات الاتصال

يمثل الاتصال الخطوة الأولى للتعاون، لأن أفراد المجموعة التعاونية لا يستطيعون نقل أفكارهم ومشاعرهم لبعضهم بعضا إلا باستخدام مهارات الاتصال، ودون

ذلك فإن عملية التعاون ستنهار، وحتى الآن لم يتفق الجميع عل تعريف محدد للاتصال إلا أنه يمكن القول بأن:

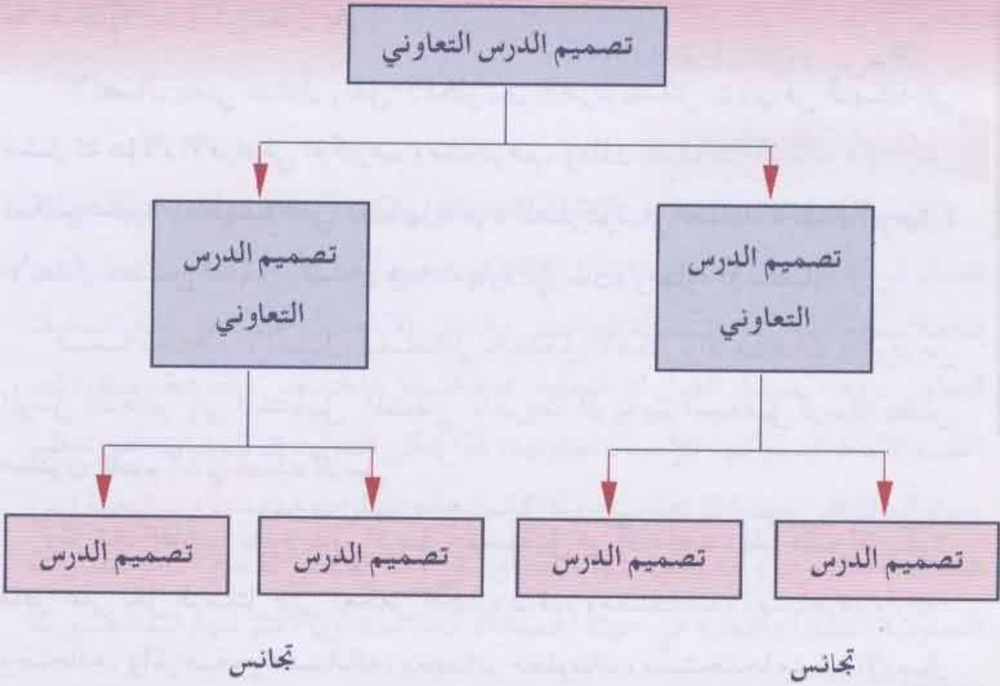
"الاتصال يعني تبادل ونقل الأفكار بين الأفراد بشكل يؤدي في النهاية إلى مشاركة هؤلاء الأفراد في أفكارهم ومشاعرهم، وذلك باستخدام شبكة من الرموز تعكس الخبرة المفاهيمية التي يمتلكها الأفراد المشاركون في عملية الاتصال، ومهارة الاتصال تتضمن قسمين رئيسين هما: مهارة الإرسال، ومهارة الاستقبال".

كما يعرف الاتصال الفعال بأنه نقل الأفكار والاتجاهات والآراء من المرسل "المتكلم" إلى المستقبل" المصغي"، شريطة أن يفهم المستقبل الرسالة بنفس مستوى الفهم الذي قصده المرسل.

ولما كان الطالب يقوم بدور المرسل والمستقبل في آن واحد، لذا عليه أن يكون قادرا على نقل الرسائل التي تعكس أفكاره بدقه، ومعتقداته، ومشاعره، وآرائه، وحاجاته، وأغراضه، واهتماماته، ومصادر معلوماته، مستخدما مهارة الإرسال (Sending Skills).

وتنقسم الرسائل إلى نوعين هما: لفظية، وغير لفظية، ولا توجد هناك رسالة لفظية مطلقة، لأن الرسالة المنطوقة غالبا ما يصاحبها سلوك موضح لمدلولها مثل: نبرة الصوت، وطبقته، وسرعته، ودرجة ارتفاعه، وتعابير الوجه، ووضع الجسم، ونغمة التوقف عن الحديث، وغير ذلك.

ويمكن لطرفي عملية الاتصال خلال عمليتي الاستقبال والإرسال أن يقوما بتوضيح أهدافهما الخاصة، والتخطيط لكيفية إنجاز المهام، وتحقيق الأهداف، كما أن عمليتي الإرسال والاستقبال تزود كلاً منهما بالمعلومات المناسبة، وتجعلهم يفكرون معا بطريقة يساعد كل منهما الآخر ويدعمه ويثير الإبداع فيه.



شكل رقم (١٥) عملية الاتصال الفعال بين طرفين

وهناك مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في إرسال الرسائل، أو قيام الإنسان بالتحدث، منها:

- الحصول على اهتمام المستمع.
- النظر في عيني المستمع، وربما يكون ذلك مدعاة لعدم الاحترام أحيانا، إلا أنها ليست كذلك في الثقافة العربية والإسلامية.
- امتلاك الأفكار والمشاعر والتعبير عنها، وتسمية المشاعر بأسمائها الحقيقية.
- الوضوح والإيجاز، وإتمام الحديث.
- إعطاء خلفية مختصرة لموضوع الحديث.

4

* الكلام في موضوع واحد في المرة الواحدة.
* مراجعة مدى فهم المستمع عن طريق سؤاله عن مجرى الحديث.
* في حالة وقوع سوء فهم، لا داعي للتصرف بغضب، بل من الممكن تجنب مثل هذه المواقف غير الضرورية بحيث تصبح أقل عدائية، وهنا يمكن استخدام "الرسالة" التي طورها" توماس جوردن" والتي تحتوي على ثلاثة أجزاء هي:

(أ) الشعور.

(ب) سلوك الإنسان الآخر الذي سبق الشعور.

(ج) نتيجة التأثير القابلة للملاحظة.

مثال:

أنا غاضب لأنك لم تكمل الجزء الخاص بك من المهمة الدراسية المطلوبة، ولأن ورقة مجموعتنا غير تامة الآن، وسوف نحصل على درجة منخفضة.

يلاحظ من "الرسالة" المبينة أعلاه أن هناك إخبار للمستمع كيف يشعر المتحدث بالفعل، ولماذا يشعر بهذه الطريقة، وما هو تأثير سلوك المستمع على المتحدث، وهي رسالة موجهة لسلوك الفرد وليست موجهة لتقويم الشخص، مما قد يؤدي إلى معركة كلامية فيما بعد.

وهناك بعض الصفات التي ينبغي توافرها عند تلقي الرسائل من قبل "المستمع" هي:

* طلب التوضيح.
* طرح الأسئلة.
* إعادة صياغة كلام المتحدث، للتأكد من استيعاب المستمع للحديث.
* فحص التصورات الخاصة بالمستمع عندما لا يكون متأكدا من مشاعر المتحدث.

الاتصال غير اللفظي:

تعرف الرسائل غير اللفظية بأنها جميع أجزاء الرسالة فيما عدا الألفاظ المنطوقة، وتشكل الرسائل غير اللفظية ما نسبته ٧٠٪ - ٨٥٪ من عمليات الاتصال، علاوة على بعض المؤشرات التي تعتبر من الرسائل غير اللفظية وهي: إيقاع التنفس، تورد الوجه، الإيماءات والإشارات، حركة العينين، وجميعها مكونات غير لفظية في رسالة لفظية.

ومن الممكن ترجمة بعض الرسائل غير اللفظية، فالشخص الذي يغمض عينيه في أثناء التحدث إليك، قد يكون متعبا، أو يود التركيز على ما يريد التحدث عنه، أما الذي يحرك عينيه عندما يتكلم فقد يكون كاذبا أو خجولا، أو جبانا أو غير متأكد من كلامه، وأما الذي يتفرس في وجهك ويفعل العكس فهو يخبرك بالحقيقة، وربما يحاول أن يتعلم كيفية السيطرة على سلوكه غير اللفظي ليظهر بمظهر الصادق.

من المستحسن للمعلمين أن يحاولوا إجراء بعض العمليات الاتصالية بالتعاون مع زملائهم، حيث يقومون بمراقبتهم وتقويم سلوكهم غير اللفظي.

وأحيانا تكون الرسائل اللفظية وغير اللفظية متشابهة في الكلمات والأفعال، وهذا ما يعتبر تطابقا، أما عدم التطابق فيعني أن كلمات المتحدث قد توضح شيئا، بينما تكون أفعاله غير اللفظية توضح شيئا آخر، وفي هذه الحالة يحتار المستمع في الرسالتين، وأيهما سيصدق، وربما يكذب الرسالتين معا، وغالبا ما يقوم بتصديق الرسالة غير اللفظية، وسبب ذلك يكمن في عدم تطابق الرسالتين، ويعود سبب ذلك إلى عدم الوعي بإحساسنا الذاتي، أو الخوف من التعبير عن مشاعرنا بأمانة.

في ضوء ما سبق تظهر أهمية مهارات الإرسال وعلينا أن نجيب عن السؤال التالي:

ما مهارات الإرسال اللازمة لإنجاح عملية الاتصال ؟.

لقد ذكر جونسون العديد من مهارات الإرسال التي يجب أن يأخذها المرسل بعين الاعتبار مثل:

١ . انقل أفكارك ومشاعرك إلى الآخرين بوضوح من خلال:

(أ) استخدام الضمائر الشخصية" لي، أنا"

(ب) دع الفرصة سانحة للآخرين لتعرف أفكارك ومشاعرك.

٢ . اجعل رسالتك كاملة ومحددة، وبناء على ذلك يجب أن تتضمن الرسالة قضايا واضحة، عن كل المعلومات التي يحتاج إليها المستقبل لفهم الرسالة الموجهة إليه، وحتى تكون رسالة المرسل كاملة ومحددة، يجب أن لا ينسى الإطار المرجعي الذي يستخدمه، كما لا ينسى الفروض التي تقوم عليها الرسالة، مع تذكر أغراض الاتصال، والمراحل المهمة التي يمر بها تفكير الفرد، أو تنقلاته في أثناء تفكيره، وغياب الأمور السابقة يجعل الرسالة ناقصة وغير محددة، مما يؤدي في النهاية إلى عدم فهم المستقبل للرسالة، واستماعه إلى كلمات غير مترابطة، ورموز غير واضحة.

٣ . اجعل رسالتك اللفظية مطابقة لرسالتك غير اللفظية، ومشكلات الاتصال تبدأ بالظهور عندما يكون هناك تناقض بين معنى الرسالة اللفظي ومعناها غير اللفظي، مثلا: يقول المرسل: "هذه بعض المعلومات المفيدة في هذا المجال" حيث يكون الاتصال غير لفظي، ولا يتفق ذلك مع المعنى، أو يقدم الرسالة اللفظية السابقة في صوت المستهزئ، أو صوت ساخر يظهر فيه التصنع والكذب، وبهذا ينهار المعنى ويصبح الاتصال متناقضا غير موثوق به.

٤ . ابحث عن تغذية راجعة حول الطريقة التي استقبل بها المتعلم رسالتك، ذلك أن الإدارة الواعية لعملية الاتصال تتطلب تتطلب الوعي بالكيفية التي يعالج بها المتعلم" المستقبل" رسالتك. وحتى نضمن نجاح عملية الاتصال يجب أن يتصف بمهارات الاستقبال المتعددة مثل:

إعداد التغذية الراجعة عن الرسائل التي يستقبلها من الطلاب. لأن هذا له دور هام في توضيح واستمرار المناقشة، والغرض الرئيس من التغذية الراجعة التي يعدها المعلم على رسالة الطالب، هو إبلاغ الطالب برغبة المعلم في الفهم الكامل لأفكاره ومشاعره، وهناك أشياء كثيرة تحول دون تحقيق الاتصال الفعال منها: ميل أغلب الأفراد المشاركين في عملية الاتصال إلى الحكم على الرسائل التي يستقبلونها، وتقويمها، بإظهار الرضا، أو عدم إظهار الرضا عنها.

مثال:

الاستجابات التالية يظهرها المستقبل على الرسائل اللفظية وغير اللفظية "أنا أعتقد أنك مخطئ"، "أنا لا أحب ما تقول"، "أنا أعتقد أنك على صواب"، هذه أسوأ أو أفضل فكرة سمعتها على الإطلاق.

مثل هذه الاستجابات التقويمية تجعل المرسل في موضع دفاع ونقد، يؤدي إلى عدم وضوح الاتصال.

من هنا يتضح أنه من المهم أن يُظهر المستقبِل أنه يرغب في فهم المرسل، وعليه أن لا يلجأ إلى تقويم الرسالة، إلا عندما يصل إلى فهم كامل لرسالة المرسل.

٥. اشرح محتوى الرسالة التي ينقلها المرسل، وصف مشاعره بكل دقة، بطريقة غير لفظية، وهذا يعني القيام بالعمليتين التاليتين: شرح المستقبل لمحتوى الرسالة التي يستقبلها؛ يعني فصل كلمات المرسل ومفاهيمه الأساسية من سياق رسالته، ثم إعادة تركيبها مرة أخرى بطريقة تظهر أنك فهمت الإطار المرجعي للمرسل، والقاعدة المستخدمة في هذا الخصوص، هي أن يعرض المستقبل وجهة نظره حول محتوى الرسالة، ويفصح عن مشاعره نحوها، وفيما يلي بعض المبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند شرح وتفسير الرسائل:

- **اشرح أفكار ومشاعر المرسل التي عبر عنها مرة أخرى بأسلوبك الخاص بدلا من إعادة الرسالة نفسها.**

- **ابدأ بشرح الملاحظات باستخدام الألفاظ التالية: تعتقد........، ترتيبك هو........، إنها تبدو.......... بالنسبة لك، أنت تشعر ب.......، وهكذا.**
- **تجنب إشارات، أو عبارات المدح أو الذم.**
- **اجعل رسالتك اللفظية متناغمة ومتطابقة مع رسالتك غير اللفظية التي تستخدمها.**
- **لا تضيف أو تنقص أية معلومات إلى محتوى الرسالة.**
- **ضع نفسك مكان المرسل، كي تحدد معنى الرسالة، وتفهم مشاعره.**

4

٦. صف إحساسك اتجاه مشاعر المرسل، وقد يكون من الصعب أحيانا أن تفسر مشاعر المرسل، إذا لم تصف هذه المشاعر بكلمات داخل سياق الرسالة، لكن راجع إحساسك اتجاه مشاعر المرسل، وهذا يمثل مهارة أخرى من مهارات الاستقبال، ثم حدد مبدئيا مشاعر المرسل دون التعبير عن قبول هذه المشاعر أو رفضها، ودون محاولة شرح أو تفسير هذه المشاعر.

٧. تشاور مع المرسل، وناقش معه محتوى رسالته حتى تتوصلا إلى اتفاق حول معنى رسالته، لأن ما يحصل في بعض الأحيان أن بعض الكلمات في الرسالة لا تحمل المعنى الحقيقي للرسالة، فقد يسأل شخص مثلا: هل من الأمان أن تقود السيارة بهذه السرعة ؟ إنك تقصد أن يتمهل بالسرعة. وقد يقول الفرد هذا اقتراح جيد، ويقصد: أنا سوف أهمل ما قلته. وأتخلص منه بإعطائك إجابة سطحية. وأحيانا تضطر إلى توجيه سؤال إلى المرسل لتوضيح ما يقصد كأن تقول: أنا أعتقد أن الذي تعنيه هو........

وإذا كنت دقيقا في فهمك للمقصود من الرسالة استمر في المناقشة، وإذا شعرت أنك لم تفهم، أطلب من المرسل إعادة صياغة رسالته مرة أخرى، وجدير بالذكر أن عملية التشاور بين المرسل والمستقبل في تحديد المعنى الحقيقي للرسالة عملية تفوق في أهميتها التفسير الفعلي لمحتوى الرسالة.

مما سبق يتضح أن مهارات الإرسال والاستقبال التي قمنا بتوضيحها بسيطة جدا لمعظم الناس، لكن عندما يبدأ التفاعل تبدو هذه المهارات صعبة في الاستخدام، لأنها

تتطلب المواظبة والممارسة المستمرة، حتى تصبح سهلة الاستخدام.

إن مهارات الاتصال التعاونية مهمة في التعلم التعاوني، لأن عليها يتوقف نجاح أو فشل المهمات التعاونية الأكاديمية؛ لذا فإن هذه المهارات تواجه اليوم بسبع تحديات كبيرة هي:

التحديات السبع التي تواجه مهارات الاتصال التعاونية (الاستماع، والمحادثة):

التحدي الأول:

علينا الاستماع بعناية أكثر وباستجابة أكثر، لأن هذا اعتراف بالمشاعر والحاجات التي ينبغي إظهارها للآخرين، ويحقق لنا قبول مشاعر الآخرين.

قبل أن تقدم تجربتك أو وجهة نظرك استمع أولا، وتعرف ما تسمع، حتى لو كنت غير متفق مع محدثك، إن هذا يسترعي انتباه شريكك، ولا تتحدث وأنت في أوضاع التوتر، وكن مستمعا جيدا، إن الاستماع للآخرين يجعلهم يستمعون إليك في أثناء التعلم، ونحن نربط نشاطنا بنشاط الآخرين، والمنافسة تقوم على أنماط الاتصال بحيث يحاول كل جانب إثارة نقاط الخلاف والتركيز عليها بهدف تمزيق الحجج التي يقدمها الآخرون، ويفندها المناقشون. فمثلا: المحامون نادرا ما يتوصلون إلى اتفاق، أو يحصلون على شيء يعملونه سويا، وهم يعرفون النوايا السيئة لبعضهم بعضا، من خلال أساليب حديثهم، وفي التعلم التعاوني علينا ترتيب اتفاق. فالشخص الذي تهزمه اليوم، سيكون الشخص الذي تحتاج إليه كي يساعدك غدا.

الناس يريدون أن تقرهم على كل شيء، وهنا نذكر أنه يمكنك أن تتعلم تقديم بعض عبارات الشكر البسيط في كثير من الأحيان، وعليك أن تطمئن شريكك أنك فهمت وسمعت قوله، وإنك سعيد جدا، أو حزين جدا حول كذا وكذا............

تدريب : الاستماع النشط :

" أوجد شريكا لك لممارسة الحديث معه، تبادل معه تقديم أحداث صادقة من حياتك وحياته، بينما يكون شريكك يستمع إليك أطلب منه تلخيص ما سمع، ثم كرر العمل معه، وقم أنت بتلخيص ما سمعته منه".

التحدي الثاني :

علينا توضيح نوايانا وقصدنا من الحديث، والتوفيق في استعمال عبارات مفتاحية كمقدمات صحيحة مثل: أنا أود أن آخذ بضعة دقائق من وقتك وأسأل حول موضوع كذا. . . .

كي يتقاسم شريكك معك الحديث، ويتعاون معك في تقليل سوء الفهم، إبدأ المحادثة بدعوة شريكك بالانضمام إليك، هكذا تصبح المحادثة محملة بالعواطف، وتوضح نيتك باختصار ثم تتعرف مواقف شريكك.

ويبدأ العديد من المتحدثين والمحاورين الجيدين، باستخدام أساليب لتوضيح نواياهم في محادثاتهم المهمة بقولهم:

- مرحبا. . . . فلان، أحتاج لمساعدتك في بعض الأسئلة حول مشروع كذا. . . . لدي دقيقة، هل يمكنني أن أحدثك عنه ؟
- أنا أريد أن أتحدث إليك. . . . . هل أنت على خير ما يرام ؟ حسنا سأجلس دقيقة وأخبرك بما حدث. . . .
- مرحبا هل أنت مرتاح في العمل ؟ هل بالإمكان أن نتحدث عنه لبضعة دقائق.
- أريد أن أتكلم معك بخصوص موضوع كذا. . . .، هل هذا الوقت مناسب للحديث ؟

إن هذه النية الطيبة التي تظهر من خلال الدعوات تدعم المحادثة في أربعة أشكال هي:

(١) نعطي مستمعينا فرصة للموافقة، فإذا أعلن الموافقة فسيشترك فيها كاملة.

(٢) **نساعد مستمعينا على الفهم، وتحقيق صورة عامة عن الهدف العام للمحادثة، ويوافق العديد من علماء اللغة والاتصالات على أن فهم نية الشخص المتحدث أمر حاسم في الفهم العام.**

(٣) **نسمح لمستمعينا بالاستعداد لما نريد قوله، خصوصا إذا كان الموضوع مشحونا بالعواطف، ولو فاجأنا الناس بالحديث عن موضوع عاطفي فقد نتجنب الخوض فيه.**

(٤) **نساعد مستمعينا على فهم الدور الذي سيلعبونه في المحادثة.**

هناك بعض الأشخاص يجرون مفاوضات ومحادثات من خلال لغة الجسم، ونغمة الصوت خلال الثواني الأولى من المحادثة.

ونظرا لأهمية معرفة نوايا المحادثة يسرنا أن نلقي الضوء عليها من خلال استعراض قائمة استطلاعية لمعرفة نوايا المحادثة:

الآن أود أن آخذ من وقتك خمس دقائق................ كي:

* أخبرك عن تجاربي، مشاعري، ولن يكون هناك أية طلبات أوشكاوى نحوك.
* ما نريده منك أن تعيننا........
* ابدأ بقصة.
* استكشف بعض الإمكانات التي تحتاج إلى التعاطف معك، وليس توجيه النصح.
* خطط لي عملا بمساعدتك، أو معك وأنا مستمع لك.
* لي بعض الأصدقاء يخططون أعمالهم سوية.
* إنني أعرب عن مودتي لك، وهذا تقدير منك.
* على الرغم من أنك مشغول لكننا نحتاج إلى دعمك.
* دعني أرى إن كنت قد فهمتك، ثم لخص ما قاله.
* أنت القاضي والحكم حول ما حدث.
* سأعمل معك للوصول إلى قرار.
* أوافق على ما قلت.

* سأقدم لك بعض المعلومات، وأحصل على معلومات منك.
* سأقدم لك بعض النصائح ولا تبخل علي في النصيحة.
* أوضح لك سير العمل من وجهة نظري، ثم وضح وجهة نظرك.
* أقدم عرضا إليك.
* اقبل أو ارفض عرضا مني.
* اقتنع بوجهة نظري.
* إني مسامح لك.
* أعتذر إليك، أطلب الاعتذار منك.
* ما تفسيرك.
* ما تقييمك.
* غير موضوع المحادثة وتحدث عنه شخصيا.
* أنه المحادثة كيف يمكنني أن..........؟

4

التحدي الثالث:

علينا إظهار أنفسنا أننا جادون في أقوالنا، كي نعطي المستمعين ما يحتاجون إليه للفهم، وعلينا تقديم مزيد من المعلومات التي تظهر تعاطفنا مع الآخرين. عندما يستمع شخص إلى شخص آخر بصدق، فإنها حقا عملية تستدعي التقدير، فالمستمع يعيد بناء تجربة المتكلم عقليا، وعندما تريد حل مشكلة مع شخص ما عليك أن تعرب عن تقديرك له دون اختزال للكلام، فالاختزال بالكلام ينطوي على سلبيات ثلاث هي:

(١) يفسح المجال أمام المستمع أن يملأ بعض الفراغات التي لم يفهمها بالكلمات التي يريد، ويحملها المعاني الذي يقصدها هو.

(٢) المستمعون لا يفهمون ما تريد قوله فيصبح الحديث عشوائيا دون معنى.

(٣) يظهر للمستمعين أن هناك نية للتضليل من قبل المتحدث، وهنا علينا أن نعطي للمستمعين صورة أكثر كمالا من حيث اللغة والنطق.

ويرى بعض الباحثين المختصين في الاتصال أن هناك خمسة أبعاد رئيسة تجعل المستمعين شركاء معك في المحادثة، حيث يمكنهم أن يعيدوا تجربتك إلى عقولهم ويتفاعلوا معك إن أحسنت إنجاز الرسائل على الوجه الأمثل، والجدول رقم (١١) يمثل الرسائل الخمس في التحدث.

جدول رقم (١١)

الرسائل الخمس في المحادثة

م	الرسائل الخمس	الإنجاز	التوضيح / حالة في مستشفى الممرضة مع المريض.
١	انظر واستمع...	١- ماذا ترى وتسمع، وما المشاعر الحقيقية التي تشعر بها؟	عندما رأيتك تجرين سباقا على كرسي العجلات في القاعة السفلى.
٢	ما العواطف التي تشعر بها....	٢- ما العاطفة التي تحس بها؟	أشعر أنني منزعج جدا.
٣	السبب أنني...	٣- ما التفسير الذي تريد، هل لك أن تذكر لي التفسير الذي يتفق مع مشاعرك؟	إنني أتصور أنك ستؤذي نفسك، وآخر معك.
٤	الآن، أنا أريد...	٤- ما العمل والمعلومات التي تريد تنفيذها الآن؟	الآن أريدك أن تعدني حقا أنك لن تتسرع في المرة القادمة.
٥	وهكذا....	٥- ما النتائج الإيجابية التي سيؤدي إليها العمل، والمعلومات دون تهديدات في المستقبل؟	الآن نستطيع أن نخرج من هنا متحدين، ولن نقلق بعد اليوم.

(Rivers ,D ,2001)

التحدي الرابع :

علينا الإقلال من الشكوى والتذمر، لأن هذا العمل له نتائج غير إيجابية، ومن

الأفضل ترجمة الشكوى والتذمر إلى طلب يتم عرضه أمام الشريك، كي يحصل التعاون بصورة فعالة، مع مراعاة استخدام اللغة الإيجابية بدلا من التعميم. وعليك أن تساعد المستمعين على تمثل طلبك من خلال توضيحه بدقة، وعندما يظهر نقد في أسلوب التذمر والشكوى حول ذلك على هيئة طلب. علما أن كثيرا من الناس يجدون صعوبة في الطلب، لذا نراهم يبادرون بالقول أنت على خطأ. ولا يمكن أن يقولوا إننا بحاجة إلى مساعدتك، وبعض الناس لديهم ميلا للشكوى والتذمر، بدلا من طلب تقديم المساعدة، على اعتبار أنهم لو قدموا طلبا سيكون مصيره الرفض من قبل الآخرين، وربما يسخرون منهم، وهم لا يحتملون الإحباط أو الخسارة، وهذا يدفعهم للحصول على تعاون من الآخرين. وهناك أشياء تحرك الناس للتعاون، فنراهم يظهرون استجابات إيجابية.

4

أمثلة الطلبات:

* **أرجو أن تفتح النافذة. هل بإمكانك فعل ذلك ؟**
* **أريد أن أحصل على كوب من الماء........ هل تأذن لي بذلك ؟**

أو:

* **رجاء، افتح النافذة؛ كي يصبح الهواء أكثر نقاء.**
* **رجاء، أريد كوبا من الماء، حقا أنا عطشان جدا.**

معظم الناس يفضلون النمط الثاني من الطلب، حيث يوضحون السبب، وأنت تدعو المستمع ولا تأمره.

التحدي الخامس:

علينا طرح الأسئلة المحددة لأنها تفتح بابا للمناقشة، وأما الأسئلة غير المحددة فإنها تعمل عل الحد من المناقشة، كيف أحببت تلك القصة..........؟ هذا سؤال غير محدد، ويستدعي مجموعة كثيرة من الأجوبة، ويمكن صياغة السؤال على النحو التالي: هل أحببت قصة كذا........؟ الإجابة ستكون محددة إما: نعم، أو لا، وهذا يشجع على المناقشة.

التحدي السادس :

علينا تقديم الشكر، والإعراب عن الامتنان، والتشجيع، والبهجة، في عالم مليء بالمشاكل، يبحث عن الفرص لتقديم المديح؛ في البيت، وفي العمل، وهذا يقوي الروابط والصلات، ويسمح بحل المشكلات.

التحدي السابع :

علينا بذل الجهد؛ فالاتصال جزء مهم في حياتنا اليومية، والمحادثة فرصة للنمو والتقدم في المهارات الاجتماعية التعاونية، وهذا يساعد شريكك على العمل معك في حل المشكلة. (Rivers , D. ,2001) .

ثانيا: مهارة الثقة

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره وآرائه بوضوح، بحيث يستقبلها الزملاء بالتأييد والترحيب، وتتضمن مهارة الثقة نوعين من السلوك هما:

الوثوق: **وتعني القدرة على الانفتاح والمشاركة في الأفكار والمعلومات بحرية وتأييد من الآخرين.**

الجدارة بالثقة: **وتعني أن يكون الآخرون قادرين على التعبير عن أفكارهم، والتي يمكن أن تنال التأييد والتشجيع من زملائهم في جو من المرح والطمأنينة.**

ويذكر" لويكي وكارولين" أن للثقة دوراً مهماً في العلاقات الشخصية المتطورة، حيث تعمل على المساهمة في حل النزاعات.

والثقة في نظرهما اعتقاد شخصي في شيء ما، ورغبة في تعرف بناء قاعدة من الكلمات والأعمال والقرارات، وأما عدم الثقة أو"الشك" فليس فقط غياب الثقة، ولكنه توقع سلبي بخصوص الآخر، وهناك قاعدتان لتمييز الثقة والشك، تنطلقان من المنطلق التالي:

الثقة تركز على حساب التفاضل والتكامل وتقدير الكلفة، والعلاقات فيها

مثالية، وتقوم على العلاقة المتبادلة بين الأفراد وهي تقترب من الصداقة" وعكس ذلك يسمى شكا وريبة ، والثقة والشك يرتبطان بنفس العلاقة.

إن الشك الذي يظهر بين الأفراد في المجموعات يأتي من عدم وجود اتفاقيات واضحة على الأهداف، وعدم وجود مواعيد نهائية، وعقوبات، مع عدم مراقبة الإجراءات، وإعداد بدائل للاعتماد على الآخر، وأحيانا تستخدم البدائل للتهديد.

إن الثقة مهمة بين أفراد المجموعة لأنها تطور المصالح العامة للأفراد، وتطور قيمهم وتصوراتهم ودوافعهم وأهدافهم، والثقة تتمتع بمكون عاطفي قوي لبلوغ الأهداف. (Deutsch,M. & Coleman,P.2000) .

ونظرا لما تلعبه الثقة من دور بارز في المناخ الصفي، حيث إنها تؤثر بقوة في إيجاد نوع من التعاون الثابت، والاتصال الفعال بين الأفراد، فكلما كانت درجة الثقة عالية، كان التعاون ثابتا والاتصال فعالا. هذا ويقوم المستوى العالي للثقة في غرفة الصف بدور هام في تنمية قدرة المتعلم على التعبير بوضوح وجلاء عن أدائه، ومعلوماته، وأفكاره، ومشاعره، وأنماط سلوكه، أما إذا قلّت درجة الثقة بالصف، فإن ذلك ينعكس على سلوك الطالب؛ حيث يظهر الهروب، والتملص من المسؤوليات الصعبة، وتظهر المراوغة في الإجابة، مما يؤدي إلى عدم الأمانة في نقل المتعلم لأفكاره ومعانيه ومشاعره، وعندما يدرك المتعلم أنه يتعامل مع أشخاص يثق بهم بدرجة عالية، فإنه سيعمل على توضيح مشاعره ومقاصده، ويبذل جهده في العمل التعاوني. ويؤكد التعاون الصفي على مشاركة كل فرد في مساعدة المتعلم الذي يحتاج إلى مساعدة في عمله، وتقسيم العمل، والمساهمة في العمل الجماعي، وكل ما سبق ينمو بصورة إيجابية في جو مفعم بالثقة.

ما مفهوم الثقة ؟

لا يوجد تعريف محدد للثقة، وقد أوردنا بعض التعاريف لها كما أوردها أصحابها، وهي تخدم الغرض الذي وضعت من أجله، والثقة مفهوم معقد وصعب، وسنحاول توضيحه من خلال الأمثلة:

مثال :(1)

عندما تقدم دراجتك لأخيك الأكبر على سبيل الإعارة، فأنت تكسب رضاه وتقديره، وقد تصاب دراجتك بالتلف نتيجة استعمال أخيك لها، وأي شيء يحدث سواء أكان مكسبا أم خسارة يتوقف على سلوك أخيك، وربما تعاني كثيرا من جراء الخسارة، مثل تلف الدراجة، وربما تكون المعاناة أكبر من حجم التقدير الذي حصلت عليه من جراء إعارتك الدراجة لأخيك، إن هذه الخبرة المؤلمة تجعل الفرد لا يقدم على إعارة الممتلكات العزيزة للآخرين مهما كان نوع العلاقة .(جونسون وجونسرن١٩٩٧)

مثال : (2)

كُلف أحد الطلاب أن يكمل نشاطا داخل مجموعة صغيرة، وعلى الفور بدأ بالمناقشة، وهو يعرف أنه ربما يكسب أو يخسر، قد يكسب إذا شارك بأفكار جديدة يقبلها الآخرون، وقد يخسر إذا كانت أفكاره قديمة، وليست ذات قيمة، وسواء كسب هذا الطالب أم خسر فإن هذا يتوقف على الآخرين.

قد يعرف هذا الطالب أنه سوف يشعر بالخسارة إذا سخر منه بقية الأعضاء في المجموعة، أكثر من شعوره بالرضا الناتج عن تقدير أفكاره. ويتوقع الطالب أن يأخذ بقية أعضاء المجموعة أفكاره في الاعتبار، ويقبلونها، وهنا يظهر نوع من الثقة يعبر عنه بالسؤال التالي: إذا عبرت عن نفسي بوضوح، فهل يصبح ما أقوله سلاحا ضدي ؟.

بناء على المثالين السابقين يجب الحديث عن عناصر الثقة اللازمة لإنجاز المهام وحل المشكلات داخل المجموعة. لاشك أن الثقة التي نحن بصدد الحديث عنها تتكون من عنصرين هما :

* عنصر الوضوح (Openness).
* عنصر المشاركة (Sharing) الذي يتكون من عدة أقسام هي :

- القبول (Acceptance)

- التدعيم (Support)

- المقاصد التعاونية: (Cooperative Intention):

وفيما يلي توضيح لكل عنصر:

* **الوضوح**: ويعني: عرض مواد ومصادر للآخرين بغية مساعدتهم على التحرك نحو إنجاز الهدف.

* **المشاركة**: وتعني: مشاركة جميع أفراد المجموعة في المعلومات والأفكار، والمشاعر، نفسها، وكذلك في التفاعلات المرتبطة بالموضوع الذي تسعى المجموعة إلى إنجازه.

* **وأما القبول فهو**: جزء من المشاركة، ويعني: قبول أفكار الفرد وإسهاماته في عملية الاتصال.

* **وأما التدعيم**: فيعني: تبليغ الفرد المشارك معك في عمل ما بنقاط القوة في سلوكه، وأنك تعتقد بأن لديه قدرات كافية لإدارة الموقف بفاعلية.

* **وأما مفهوم المقاصد التعاونية**: فيدل على التصورات المستقبلية التي تقوم بممارستها مع الآخرين على شكل أنماط سلوكية تعاونية.

بناء على توضيح المفاهيم السابقة يمكن تعريف السلوك الذي نثق به Trusting Behavior على أنه سلوك واضح يشارك فيه الجميع دون تخوف، وأما السلوك الجدير بالثقة Trust worth Behavior فهو عبارة عن سلوك مقبول ومدعم ويحقق المقاصد التعاونية، أو يقترب منها.

وعندما يستحق السلوك للثقة يجب مراعاة عدة معايير مثل: قبول وتدعيم إسهامات أعضاء المجموعة الآخرين. وهذا لا يعني أن الفرد سيتفق مع كل شيء يقوله بقية أعضاء المجموعة، بل إن الفرد يستطيع أن يعبر عن قبوله وتدعيمه للآخرين في الوقت الذي يعرض فيه أفكارا مختلفة، ووجهات نظر متعارضة، وهذه نقطة هامة في بناء الثقة والمحافظة عليها.

هل يلعب المعلم دورا في بناء الثقة بين الطلاب في أثناء الأنشطة التعليمية؟

هناك العديد من المقترحات التي يجب على المعلمين مراعاتها إذا أرادوا تنمية الثقة بين الطلبة في أثناء فترة الأنشطة التعاونية وهي:

* تشجيع مساهمة الطلاب بمعلوماتهم وأفكارهم، ومشاعرهم ووجدانهم، وأحاسيسهم وتفاعلاتهم، في أثناء عمل المجموعة ومناقشاتها.
* تشجيع الطلاب على المشاركة في إحضار المواد التعليمية والمصادر.
* التأكد من امتلاك الطالب للمهارة اللازمة للتعبير عن القبول، والتدعيم، والرغبة في التعاون.
* تشجيع الطلاب على التعبير عن مقاصدهم التعاونية والتعبير عن قبولهم وتدعيمهم للأفراد الآخرين في أثناء التفاعلات التعاونية.
* إظهار وتوضيح الأنماط السلوكية المرفوضة غير المدعمة، التي تعطل التعاون مستقبلا مثل: السكوت، المعرفة السطحية، السخرية.
* الطلب إلى المجموعة التعاونية المشاركة في الإجابة الدورية عن استفتاء للثقة، والسلوك الجدير بها، ثم مناقشة هذه النتائج كي تحدد وترى كيف يمكن تحسين التعاون بين أعضاء المجموعة مستقبلا.

إن التعاون يحدث داخل المجموعة عندما يثق أعضاء المجموعة ببعضهم بعضا، ويظهرون أنماطا سلوكية جديرة بالثقة، وعندما لا يثق أعضاء المجموعة ببعضهم، ويظهرون سلوكا لا يستحق الثقة، فإن هذا يؤدي إلى اختفاء التعاون، وتختلف درجة أمانة الفرد ودرجة الثقة فيه داخل الموقف التعليمي طبقا للعناصر المكونة للثقة وفق مستويات الصراحة، والمشاركة (التدعيم والقبول)، كما هو موضح بالجدول (١١)

جدول (١١)

اختلاف درجة أمانة الفرد ودرجة الثقة فيه داخل المجموعة التعاونية وفق عناصر الثقة

قبول منخفض وتدعيم منخفض	تدعيم مرتفع وقبول مرتفع	مستوى المشاركة والصراحة
(غير أمين، وموضع ثقة)	(موضع ثقة، أمين)	مستوى عال من الصراحة والمشاركة
(غير أمين، وليس موضع ثقة)	(أمين، ليس موضع ثقة)	مستوى منخفض من الصراحة والمشاركة

تقويم مستوى الثقة بالمجموعة :

لقد أعد "جونسون وجونسون" استفتاء لتقويم مستوى الثقة في المجموعة، وحتى نتعرف كيفية استخدام هذا الاستفتاء يجب توزيعه على الطلاب الذين سيقومون بدورهم بقراءته في مجموعاتهم، ويمكن استخدامه مع أشخاص لا يحسنون القراءة، فيصبح أداة للمقابلة، وأما إجراءات استخدام الاستفتاء فهي تتلخص بما يلي :

* افسح المجال أمام الطلاب للإجابة عن الاستفتاء.
* افسح المجال أمام الطلاب لتصحيح الاستفتاء.
* دع الطلاب يناقشون في مجموعاتهم التعاونية الطريقة التي أجاب بها كل فرد عن الاستفتاء، بحيث يشارك أعضاء المجموعة بعضهم بعضا في انطباعاتهم.
* علم الطلاب كيف يبنون الثقة بمهارة ؟، وكيف يبقون عليها داخل مجموعاتهم التعاونية ؟.

وفيما يلي نموذج استفتاء الثقة أعده المؤلفون بتصرف من كتاب "جونسون و وجونسون" التعلم التعاوني، كي يصبح وظيفيا يمكن استخدامه بين مجموعات الطلبة في المدارس.

استفتاء سلوك الفرد في التعلم التعاوني

فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تصف سلوكك في أثناء التعلم التعاوني، أجب عن الأسئلة بكل أمانة، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ،

والمطلوب منك وصف سلوكك بكل دقة بوضع علامة (✓) أمام العبارة، وتحت درجة السلوك الذي تنطبق عليك.

م	العبارات	أبداً	نادراً	غالباً	دائماً
١	للمساعدة في تطوير المناقشة بالمجموعة، أقدم الحقائق وأعطي وجهة نظري، وأفكاري، كما أزود المجموعة بالمقترحات				
٢	أقوم بالتعبير عن رغبتي وإرادتي في التعاون مع الأعضاء الآخرين في المجموعة، كما أعبر عن توقعاتي التعاونية				
٣	أحاول أن أكون مخلصا وصريحا في تعاملي مع كل من أعضاء المجموعة.				
٤	أعطي تدعيما لأعضاء المجموعة التي تعبر عن نفسها بإخلاص				
٥	احتفظ بأفكاري ومشاعري لنفسي في أثناء المناقشة مع المجموعة				
٦	أقدر جهود الأعضاء الآخرين في المجموعة				
٧	أتحمل مسؤولية التعبير عن أفكاري الجديدة في أثناء المناقشة مع أعضاء المجموعة.				
٨	أتصل مع الأعضاء الذين أعرفهم، مُقدرا مواهبهم ومصادر معلوماتهم.				
٩	أساعد أي فرد في المجموعة بهدف تحسين عمله				
١٠	أدعم صراحة الأعضاء الآخرين في المجموعة وأشجعهم بشكل فردي.				
١١	أضع ممتلكاتي الخاصة من أدوات وكتب ومصادر تحت تصرف المجموعة، مساهمة مني في نجاحها.				

١٢	قبل الاستجابة والتعليق أفسر وألخص ما قاله الزملاء في المجموعة.				
١٣	أحرص أن يكون مستواي قريبا من مستوى أعضاء المجموعة.				
١٤	أشجع أعضاء المجموعة، وأقدم أفكاري بشكل ودي.				

لتقدير علامة الطالب في الاستفتاء قم برصد الدرجات كالتالي :

أبداً = ١

نادراً = ٢

غالباً = ٣

دائماً = ٤

ملاحظة: اعكس تقدير الدرجات في الفقرات" ٥، ٦"

أرصد الدرجات ثم اجمعها لمعرفة سلوك الطالب في المجالين التاليين :

أرقام العبارات الخاصة بالوضوح والمشاركة	أرقام العبارات الخاصة بالقبول والتدعيم
١، ٣، ٥ معكوسة، ٧، ٩، ١١، ١٣	٢، ٤، ٦ معكوسة، ٨، ١٠، ١٢، ١٤

ثالثا: مهارة القيادة

إن مهارة القيادة وكفاياتها لا يمكن اشتقاقها من السلالات البشرية، أو التاريخ العائلي، وهناك اتفاق بين علماء الاجتماع على أن هذه المهارات لا تظهر بشكل سحري عندما يتم اختيار فرد لمنصب قيادي، ولو استخدم الشخص جميع كفايات القيادة لا يمكن أن يكون قائدا ناجحا بمعنى الكلمة في جميع مواقف القيادة، لذا فإن مواقف القيادة تتطلب مهارات مختلفة يجب أن يمتلكها الفرد، وعندما نكون في مواقف التعلم التعاوني فإن مهارات القيادة المطلوبة تتمثل في إنجاز المهمة، والمحافظة على علاقات تعاونية فعالة بين أعضاء المجموعة.

ومن المعروف أن المجموعات في التعلم التعاوني تسعى إلى إنجاز مهماتها بنجاح، وحتى يتحقق ذلك يجب على المجموعة أن تزود الأعضاء بالمعلومات الهامة، وتدربهم على تنظيم هذه المعلومات، كي تستخدم في صناعة قرارات المجموعة. كما أن توفير الأعمال القيادية مثل: مساهمة جميع الأعضاء في أعمال المجموعة التي تتلخص في: توجيه الأسئلة، وتلخيص وتنسيق المعلومات، وتركيب المعلومات وصياغتها بصورة نهائية، وتحديد مجهودات المجموعة وتوجيهها، تزويد المجموعة بالدعم اللازم،..... توفر للمجموعة تفاعلا جيدا من خلال القيادة الصحيحة.

إن تنفيذ أية مهمة للمجموعة لا يصبح مجديا إذا أدى تنفيذها إلى اغتراب أفرادها، فإذا رفض أحد أعضاء المجموعة الحضور إلى اللقاء القادم، فإن هذا يعني اغتراب أعضاء هذه المجموعة في المهمة العلمية الموكلة إليها، لذا يجب الحفاظ على علاقات عمل جيدة في أثناء تنفيذ المهمة بصورة فعالة، وهذا يستدعي نظام عمل جماعي يساعد فيه كل فرد الفرد الآخر على إنجاز مهماته.

ومن القدرات القيادية المهمة: قيام الأفراد بتقليل التوتر في أثناء العمل، ومشاركة الجميع في عملية الاتصال، وتقويم جو العمل داخل المجموعة، ومناقشة سبل تطوير وتحسين عمل المجموعة، كما يجب أن يصغي أعضاء المجموعة لبعضهم بعضا بعناية واحترام.

إن جميع الأعمال سالفة الذكر هي أعمال قيادية، تحافظ على علاقات العمل، والود، والصداقة بين الأعضاء، وثمة فكرتان رئيستان جاءتا من النظريات الاجتماعية هما:

(١) كل فرد في أي مجموعة يمكن أن يصبح قائدا، وذلك إذا أخذ في اعتباره الأحداث التي تساعد المجموعة على إنجاز مهماتها، وعمل على استمرارية العلاقات الاجتماعية بين أفرادها.

(٢) يجب أن يشارك في الوظيفة القيادية العديد من الأفراد الذين يؤدون أنماطا قيادية مختلفة، فالقيادة عملية نوعية تخص مجموعة في تحقيق الأهداف، تحت شروط معينة.

مما سبق يمكن القول: إن مهارات القيادة يمكن أن يكتسبها أي فرد لديه متطلبات قليلة في القيادة، ومن المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها أفراد المجموعة التعاونية مهارات تشخيص كفاية وجود العمل والوظيفة التي تحتاج إليها المجموعة، علاوة على مهارة استخدام قدرات بقية الأعضاء في المجموعة.

رابعا: مهارة المناقشة

عندما يؤدي الطلاب أدوارا تعاونية فإنهم يشتركون معا في الأفكار، والمعلومات والتفاعلات والمصادر والمواد، وهذا ما يسمى بالمناقشة، التي تقود إلى التبصر، والعمل المنتج في مواقف التعلم التعاوني بصورة عامة، وفي مواقف حل المشكلات على وجه الخصوص، وأية عمليات لاتخاذ القرار تتضمن مناقشة جوهرية للقرار، وعندما يصبح الموقف الاتصالي فعالا تحدث اختلافات وتناقضات في آراء المشاركين في الموقف التعاوني، مما يؤدي إلى إثارة عمليات المناقشة لتحديد الفروض، والأفكار والمعلومات للتكيف مع الموقف. وحتى يعمل الطلاب بفاعلية داخل الموقف التعاوني يجب تزويد الطلبة بمهارات المناقشة، التي تخدم توسيع أفكار الطلاب وإتاحة المجال لهم للحصول على معلومات أكثر.

والمعلم الناجح يمتلك بعض المهارات في إدارة المناقشة بين الطلاب ومن أبرز هذه المهارات:

(١) تشكيل المناقشة على هيئة مواقف لحل المشكلات، مع التأكيد على توضيح الاختلافات أكثر من التركيز على تحديد الفائز، أو الخاسر. وهناك مناقشة لا تحدث فيها المشاركة الفعالة تسمى المناقشة السلبية، وهذا النوع يعمق معنى الربح والفوز لدى أفراد المجموعة، وفي مواقف الربح والخسارة يتم تفسير الحدث أو الفعل في ضوء سيطرة طرف على الطرف الآخر، وبهذا تصبح المناقشة تنافسية داخل الموقف التعاوني، وعندما يستخدم المعلم أسلوب حل المشكلات في المناقشة فإن الطالب يميل إلى الصدق في المشاركة بأفكاره، ويقدم مساهمات إلى باقي أعضاء المجموعة.

(٢) يجب على المعلم أن يتوجه إلى نقد الأفكار بدلا من نقد الأفراد في المجموعة، ويمكن للأفراد أن يعبروا عن عدم موافقتهم دون رفض للشخصيات، لذا يعتبر هذا العمل محببا، ويجب تشجيع الطلاب على ممارسته، وهذه من المهارات المهمة للتعامل مع أفراد المجموعة.

(٣) يجب على المعلم أن يحدد الاختلافات بين الأفكار بصورة مناسبة ثم القيام بوضع الأفكار في سياق متكامل لتعرف مراحل حل المشكلة باستخدام:

* عرض جميع أوجه الاختلاف بين وجهات النظر.
* استخدام التفكير الناقد للوصول إلى أفضل حل.

وهنا يجب مراعاة أن تتم عملية ربط الأفكار وتكاملها بعد استعراض الاختلافات الموجودة بينها، نظرا لأن أهمية توضيح الفروق بين الأفكار يفوق إيجاد صياغة كلية لها.

(٤) يجب على المعلم أن يحدد وجهات نظر الطلاب في ضوء مرجعياتهم، حتى يمكنهم فهم ما يقولون، وهذه من المهارات التي يجب أن يمتلكها كل فرد في المجموعة: حتى يعرفوا كيف يبدون أمام بعضهم بعضا، وكيف يتفاعلون معرفيا وانفعاليا، وما عملية ربط وجهات نظر الأفراد ببعضها، إلا دليل على سرعة الوصول إلى حل للمشكلة.

ولا شك أن مواقف التعلم التعاوني تتطلب العمل باستخدام التدريس بالاستقصاء، نظرا لأن ذلك يفيد في عمليات طرح الأسئلة، والعصف الذهني، والمناقشة المفتوحة للأفكار، وإعادة حل التناقضات، ويمكننا تدريس الاستقصاء للطلاب، فيصبح الموقف التعاوني كما يلي:

* التمهيد عن طريق المناقشة لتطوير، وإثارة دافعية الطلاب، وتعميق الأفكار لديهم، وفتح آفاق جديدة للتفكير أمامهم، وتعميق مستوى التحليل والرؤية، وهذه البدائل تستخدم عند البدء بالمناقشة.
* تشجيع الطلاب على تقديم بدائل وحلول مختلفة تثري المناقشة.

* تشجيع الطلاب على التنازل عن أفكارهم عندما يواجهون أدلة جديدة، وهنا يجب على المعلم تقديم نموذج لمثل هذا السلوك.
* تشجيع الطلاب على اختيار البدائل من بين وجهات النظر المختلفة

لقد أعطى جونسون وجونسون" أهمية كبرى للمناقشة وقد تم توضيح ذلك كاستراتيجية تدريس في الفصل الأول، وهنا يجب التأكيد على أن المناقشة التي تحدث في جو من التنافس يمكن أن تكون بناءة، حيث تحفز الناس على طلب معرفة جديدة، وتوضيح وجهات نظر الآخرين، ولكنها لن تكون كذلك في جو يسوده الحقد، وتصيد الأخطاء، وعدم التأكيد على تصحيح الآخرين، وأما المناقشات التي تحدث في حلقات الخلاف البناء في أثناء التعلم التعاوني، فإنها تطرح الموضوع على أساس أنه مشكلة، فيصبح العمل هنا تنافسيا في إيجاد الحل الأنسب، لأن المجموعة عندما تعالج مشكلة ما، تضع أفرادها في وضع قلق من حيث الرؤيا لهذه المشكلة، وكيف سيواجه الفرد آراء الزملاء في المجموعة، وهذا يحفز الأطراف على مزيد من البحث عن المعلومات، ولا يتأتى ذلك إلا في جو يسوده التعاون والمشاعر الإيجابية بين الأطراف التي تحاول تقديم حلول مبدعة.

ولن تكون هناك مناقشات بناءة في ظل التنافس والصراع، وأما من خلال التعاون فسيقدم الأعضاء تفكيرا عاليا، وتوليد حلول مبدعة للمشكلات، مع تغير دائم في المواقف من قبل المشاركين، وهذا يطور إحساس الصداقة لديهم، ويجعلهم يتحملون تجارب الفشل معا. (Deutch, et al .2000).

تحسن مستويات المهارات التعاونية التي ينبغي تعلمها؟

إن مهارات المجموعة التعاونية تؤثر في نجاح الجهود التعاونية، وتنسيقها، وتحقيق الأهداف المتبادلة، وينبغي أن:

* يعرف، ويأتمن الطلبة بعضهم بعضا.
* يحدث التواصل بين الطلبة بشكل دقيق.
* يقبل، ويدعم الطلبة بعضهم بعضا.
* ربما تتعارض مصالح الطلبة أحيانا، لكن لصالح المجموعة.

إن الكثير من مهارات الاتصال التي تحدثنا عنها تؤثر تأثيرا مباشرا في عمل المجموعات التعاونية، وحول مدى تطبيق هذه المهارات في المواقف التعليمية، فإن هذا يعتمد على مدى امتلاك الطلاب لهذه المهارات، ويستطيع المعلمون التأكد من ذلك من خلال مراقبتهم لمستويات المهارات التعاونية لدى الطلاب حيث يشير جونسون وجونسون إلى أن هناك أربعة مستويات للمهارات التعاونية هي:

١. التشكيل أو التكوين: Forming

وتعتبر مرحلة تكوين المهارة وتشكيلها موجهة بالدرجة الأولى إلى تنظيم عمل المجموعة، وتفضيل سلوكات على أخرى نظرا لأهميتها للجماعة، ويتم ذلك بوساطة:

* التحرك من خلال المجموعات دون إزعاج للغير، أو مضايقة للآخرين، لأن وقت العمل لدى المجموعة ثمين، وهناك وقت قصير يجب قضاؤه في ترتيب المكان، والتحرك داخل المجموعة، وربما يحتاج الطلاب إلى التدريب على خطوات الانضمام إلى المجموعات كي يحسنوا التصرف عندما يتوجهون للعمل فيها.
* البقاء مع المجموعة فالتجول الكثير في أرجاء غرفة الصف خلال عمل المجموعات ليس مثمرا.
* التحدث بصوت هادئ بعيدا عن الصخب والإزعاج، والتعلم يحصل في جو من الهدوء، وهنا يمكن أن تتم السيطرة على ذلك من خلال أدوار الأفراد في المجموعة.
* تشجيع كل فرد على المشاركة، وعلى الجميع أن يشاركوا بأفكارهم، وبالمواد التي يقدمونها. وتوزيع الأدوار تثبيت لهذا السلوك الحسن.

تنمية المهارات الاجتماعية الضرورية ويتضمن ذلك: استخدام الأسماء، النظر إلى المتكلم، المحافظة على بقاء اليدين والقدمين بجانب الجسم.

وخلاصة القول: إن على الأفراد الانتماء للمجموعة، دون الإكثار من الحركة والتجول، واستعمال الصوت الهادئ، وتناوب العمل مع الزملاء، واستخدام المناداة بالأسماء عند الرغبة في التحدث إلى بعضهم بعضا.

٢. الوظيفة: Functioning

ويعني هذا المستوى استمرار العلاقات بين أفراد المجموعة، حيث تبقى العلاقات فعالة بين الأعضاء طالما أنهم يقدمون أفكارا، واستنتاجات، مما يؤدي إلى زيادة الاتجاه نحو العمل التعاوني الجماعي، ويشجع الآخرين على المشاركة. وعندما تصبح المهارة التعاونية وظيفية يحاول الأفراد إكمال المهمات الدراسية، والاحتفاظ بعلاقات عمل فاعلة بين الأعضاء، وفي هذا المستوى يظهر ما يلي:

* إعطاء توجيهات لعمل المجموعة عن طريق: بيان الغرض المطلوب، وتحديد الوقت، ولفت النظر إليه، وتحديد الخطوات حتى تظهر الفعالية الكبرى في إنجاز العمل.
* التعبير عن الدعم والقبول بالكلام، والاتصال غير الناطق عن طريق العيون، وإثارة الحماسة، وتقديم المديح، والحث عن أفكار الآخرين، وتقديم الاستنتاجات.
* البحث عن طلب المساعدة والتوضيحات حول ما قالته أو عملته المجموعة، مثل: طلب الايضاح أو الشرح، إعادة صياغة مشاركات الأعضاء الآخرين، رفع طاقة المجموعة التعاونية عندما تتدنى معنوياتها، وذلك باقتراح أفكار جديدة، أو بث الحماسة والدعاية، ووصف مشاعر الآخرين عندما يكون ذلك ملائما.

٣. الصياغة: Formulating

ويحتاج هذا المستوى إلى فهم عميق للمادة، لتحفيز التفكير العالي، وتحقيق الحد الأعلى من الإنجاز، والاحتفاظ بالمادة المتعلمة، مع ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، ويتم ذلك من خلال:

* تلخيص ما تمت قراءته قبل قليل بصوت عال، أو مناقشته كاملا دون الرجوع للملاحظات أو للمادة الأصلية، وهنا يجب تضمين جميع الأفكار الهامة والحقائق في الخلاصة، ويتم ذلك من الذاكرة، إذا أردنا للتعلم أن يبلغ أقصى غاياته.
* تحري الدقة من خلال تصحيح ملخص ما يقدمه العضو، وإضافة المعلومات الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وتسليط الضوء على الأفكار والحقائق التي تم تلخيصها بصورة غير صحيحة.
* البحث عن التفاصيل من خلال طرح أسئلة على الأعضاء تربط المادة المتعلمة مع التعلم السابق.
* تحري الطرق الذكية لاسترجاع الأفكار واستدعاء الحقائق المهمة، باستخدام الرسوم والصور العقلية، ومعينات التذكر.
* المطالبة بالتعبير الناطق لتوضيح الاستنتاج، وفتح باب المناقشة للتصحيح.
* طرح الأسئلة على الأعضاء الآخرين حول كيفية تدريس المادة لطالب آخر إذا ما طلب إليهم.

٤. التخمر أو الإشباع: Fermeting

ويحتاج هذا المستوى إلى التحفيز للمادة، بحيث يصل الطلاب إلى مناقشات إدراكية مدروسة، سعيا للوصول إلى مزيد من المعلومات، والوصول إلى معرفة الأسباب الجوهرية وراء الاستنتاج، وانتقاد الأفكار بالإقناع المنطقي. ولا شك أن المناقشات الأكاديمية تتسبب في تعميق البحث لدى أعضاء المجموعة، والتفكير بتشعب أكبر، وإيجاد معلومات أكثر تدعم مواقفهم، ويتضمن هذا المستوى:

* انتقاد الأفكار لا الأشخاص.
* التمييز بين مواقع الاختلاف في المجموعة.
* الربط بين الأفكار المختلفة في الموضوع الواحد.
* الاستفسار عن التبريرات التي يقدمها العضو نتيجة الاستنتاج.

* التوسع في إجابة عضو آخر، وإضافة أو تضمين معلومات أكثر.
* سبر غور المادة باستخدام طرح الأسئلة، التي تؤدي إلى فهم وتحليل أعمق.
* تقديم إجابات أخرى تأتي من خلف الجواب المطروح.
* تقديم أمثلة واقعية من خلال تفحص عمل المجموعة.

وفيما يلي بعض الملاحظات التي يحاول المعلم رصدها حول الأعضاء في المجموعات التعاونية، ويمكن للمعلمين استخدام الرموز العربية أو الإنجليزية في رصد هذه الملاحظات.

4

جدول رقم (١٢)

اخلاف درجة أمانة الفرد ودرجة الثقة فيه داخل المجموعة التعاونية

م	الملاحظة باللغة العربية	رمزها	الملاحظة باللغة الإنجليزية	رمزها
١	مستمر في المهمة	ب	Keep On Task	K
٢	شامل لكل فرد	ش	Include Every On	I
٣	صوته ملائم	ص	Six Inch Voice	S
٤	يستمر في مجموعته	ي	Stay With Your Group	SI
٥	مشجع لكل فرد	م	Encourage Every One	E
٦	مشارك في الأفكار	مَ	Share Ideas	S2

(Johnson ,D .W. & Johnson , R .T,1996)

وهناك خمس افتراضات مهمة في تدريس المهارات التعاونية وهي:

(١) قبل البدء في تدريس المهارة لا بد من بناء بيئة تعاونية، فمن المستهجن تدريس الطلاب مهارة الاتصال بفعالية، وهم يميلون إلى العمل الفردي، فالطلاب المتنافسون يريدون أن يربحوا، ولا يريدون أن يتعلموا حل المشكلات. ولا شك أن وعي الطلاب بالحاجة إلى المهارات التعاونية، يجعلهم مرتبطين معا في أوضاع تعاونية تعليمية، وتطبيق التعلم التعاوني مهم في رفع كفاية الطلاب التعاونية.

(٢) ليس كافيا أن يتم بناء دروس تعاونية، بل يجب تدريس المهارات التعاونية، وعلينا أن نعرف أن الطلاب لم يلدوا وهم يحملون مهارات الاتصال مع الجماعة، كما أن هذه المهارات لا تظهر بطريقة سحرية عندما يحتاجها الطلاب.

(٣) مفتاح المهارات التعاونية هم الزملاء، فبينما يقوم المعلمون بصياغة الأوضاع التعليمية التعاونية، والتعريف بالمهارات، يقوم الزملاء بمعرفة ما إذا كانت هذه المهارات قد تم تطبيقها أم لا ؟، وبعد أن يعرف الطلاب ما هي المهارات التعاونية التي تعلموها، يجري تشجيع بعضهم بعضا على تطبيقها، ويتم ذلك من خلال دعم الزملاء وتقديم التغذية الراجعة للمهارات التي استخدمت بطريقة مناسبة.

(٤) إن ضغط الزملاء لتعلم المهارات التعاونية يجب أن يقترن ببعضهم، وأحيانا يوجد طالب غير ماهر داخل المجموعة، وعلى الآخرين أن يعرفوا كيفية تقديم الدعم لهذا الطالب، علاوة على الضغوط من قبل المجموعة كي يصبح أكثر مهارة.

(٥) كلما تم تدريس المهارات التعاونية بصورة مبكرة كان ذلك أفضل، لقد أجريت عدة دراسات على ذلك وتبين من نتائج هذه الدراسات أن على معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية وما بعدهما، أن ينخرطوا في تحسين كفاءات الطلاب في العمل التعاوني. (Johnson & Johnson,1984).

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية :

* جونسون وجونسون، ترجمة رفعت محمود (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

* الأمين، عدنان (٢٠٠٢). مقدمة. مقالة منشورة في الإنترنيت، في موقع
http://www.laes.org/pages%20arabic/A%20publication/Apubserics Aeducational%20 Administration/contut/chapters/introduction.htm

المراجع الأجنبية :

* Deutch,M. & Coleman , P. (2000). The Handbook of Conflict Reselution: Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

* (Johnson, D ,Johnson ,R.& Smith ,K .(1998).Active Learning Cooperation in the College Classroom .(2nd Ed).Edina ,MN: Interaction Book Company

* Johnson, D .W. & Johnson , R .T.(1996).The Newsletter Of The Cooperative Learning Institute . http://www.clcrc.com/pages/newslatter1996.html

* Orlick, T . D .(1981).Positive Socialization Via Cooperative Games. Development Psychology .Vol.17. No4. pp426-429.

* Revers, D .(2001). Cooperative Communication Skills -Internet Resource Center. http://www.coopcomm.org/ccpermission.html

* Vygotsky, L. (2002).What the Research Basic of Cooperative Learning http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl-esys/oollab.htm

التعلم التعاوني

دراسات وآراء في التعلم التعاوني

5

الفصل الخامس

* مقدمة.
* دراسات في مجال التعلم التعاوني.
* نتائج دراسات الاعتماد الإيجابي المتبادل في القرن العشرين.
* دراسات ذات علاقة بالتحصيل.
* الدراسات والبحوث العربية.
* دراسات تتعلق بالمهارات التعاونية.
* دراسات وآثار أخرى للتعلم التعاوني.
* قضايا مهمة حول فاعلية التعلم التعاوني.
* تعقيب على الدراسات.
* اعتراضات على التعلم التعاوني والرد عليها.
* تجارب عالمية وعربية.
* مراجع الفصل الخامس.

التعلم التعاوني

5

مقدمة

ظهرت نظرية الاعتماد الاجتماعي (Theory of Social Interdependence) منذ بداية القرن العشرين، وكانت تهدف إلى تنظيم العلاقات المتبادلة بين أفراد المجتمع، وانبثق عن هذه النظرية ثلاث وجهات نظر تبحث في التعاون من حيث أنه" اعتماد إيجابي، أو اعتماد سلوكي، أو اعتماد إدراكي تطوري، وما يهمنا هو الاعتماد الإدراكي التطوري الذي استند إلى نظرية "بياجيه وفيجوتسكاي" Piaget &Vygotsky التي تعتمد على الفرضية القائلة:

"عندما يتعاون أفراد في بيئة معينة، يحدث بينهم نزاع إدراكي اجتماعي، فيوجد اختلال في التوازن الادراكي، مما يؤدي إلى حفز قدرات الفرد وتطوير إدراكه" .

ويرى "Vygotsky" ومنظرون آخرون من خلال فرضية المعرفة الاجتماعية، أن جهود التعلم التعاوني، تؤدي إلى فهم الفرد ويصبح بإمكانه حل مشاكله.

فالمجموعات تبقى ديناميكية متحركة إذا ساد بين أعضائها اعتماد اجتماعي، وأحيانا يتفاوت هذا الاعتماد بين الأعضاء، ويعود سبب ذلك إلى:

(١) إن جوهر العمل في مجموعة الاعتماد بين الأعضاء، يعود إلى الأهداف المشتركة التي تربطهم سويا؛ لذا فهم يسعون لتحقيقها.

(٢) إن حالات من التوتر تحدث داخل المجموعة تؤدي إلى حفز الأعضاء، وتدفعهم إلى الحركة نحو إنجاز الأهداف المشتركة، وهذا ما يسمي بالدافع لإنجاز الهدف الذي يحفز السلوك التعاوني، والسلوك التنافسي.

مما سبق يمكن القول: إن التعلم التعاوني ليس فكرة حديثة، وإنما هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري، وتعتبر القدرة على العمل التعاوني المشترك العامل الرئيس الذي حافظ على النوع الإنساني، عبر تاريخ البشرية فالأفراد الذين استطاعوا تنظيم جهودهم وتنسيقها لتحقيق أهداف مشتركة، قد شكلوا محاولة إنسانية عظيمة، وهذه الحقيقة صحيحة ابتداء من الشخص المتعاون في أبسط الأمور، ووصولا إلى الشخص المتعاون لاستكشاف الفضاء.

ولا شك في أن استثمار ذكاء الإنسان في التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف جماعية، مكنه من حل المشكلات المعقدة؛ لأن العالم الناجح هو العالم المتعاون.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن من أهم وظائف المدرسة الوظيفة الاجتماعية، فالطلبة اجتماعيون، وتشير الدراسات إلى أن النشاطات التعاونية مهملة في البيئة المدرسية، ومهنة التعليم أصبحت من أكثر المهن عزلة في العالم، لأن المعلمين نادرا ما يعملون مع بعضهم بعضا.

ولا شك في أن الطلبة الذين يمتلكون بعض الحرية في العمل التعاوني من خلال مجموعات المختبر، أو مجموعات النشاط، لا يجدون متسعا من الوقت؛ لأن هذا العمل لا يجد حيزا في اليوم الدراسي، فالطلبة يعملون بشكل تنافسي مستقل للحصول على العلامات ، والمدح، والامتياز، مما يؤدي إلى تقسيم الصف الواحد في المدرسة إلى فريقين فريق رابح، وآخر خاسر. من هنا يظهر تدني التحصيل نتيجة اليأس الذي يشعر به بعض الطلبة الذين لم يحالفهم الحظ في الانتماء لفريق الفائزين، فيظهر لدى بعض الطلبة الاستهتار، واللامبالاة، والتهور، فيعملون على إعاقة سير الدراسة بشتى السبل.

وأما الطلبة من ذوي الإنجاز المرتفع فإنهم لن يبذلوا قصارى جهودهم، لأنهم متأكدون أنهم في المقدمة. ونتيجة لهذه الأوضاع التربوية المتردية أجريت بحوث مستفيضة، وما زالت تجرى لتوضيح علاقة التعاون بالتعليم، ومدى قدرته على حل مشكلات التربية ونستعرض فيما يلي أهم الدراسات التي قامت في هذا المجال:

الدراسات في مجال التعلم التعاوني:

في منتصف القرن العشرين تم تطوير نظرية الاعتماد الاجتماعي، وصيغت نظرية التعاون والمنافسة وسميت بنظرية ديوتش Deutsch ولا زالت هذه النظرية سائدة واستخدمت في جامعة "منيسوتا"، حيث أصبحت نظرية الاعتماد الاجتماعي تعبر عن أفراد يشتركون في أهداف مشتركة،وأن نتائج الفرد وأعماله تتأثر بأعمال الآخرين (Johnson &Johnson,1998)

ويذكر المنظرون لنظرية الاعتماد الاجتماعي أن نتائج الشخص تتأثر بنتائج الشخص الآخر، وليس بالضرورة أن يكون العكس صحيحا نظرا لوجود ما يسمى بالاستقلال الاجتماعي، وعندما يغيب الاعتماد الاجتماعي تظهر الجهود الفردية، بينما ومن خلال قيام الأفراد ببعض الإجراءات المرتبطة بأعمال الآخرين يتبين لنا ثلاث طرائق تؤدي إلى نجاح المجموعة أو فشلها:

* العمل سوية من خلال التعاون لإنجاز أهداف التعليم المشتركة يؤدي إلى ربط أهداف الأفراد إيجابيا، فالأفراد يعتقدون أنهم يبلغون أهدافهم إذا وصل الآخرون إلى أهدافهم أيضا.
* كل يعمل في المجموعة ضد الآخر، حيث ترتبط أهداف الأفراد سلباً، والأفراد يعتقدون أنه عندما ينال الشخص أهدافه يكون ذلك على حساب فشل الآخرين.
* الفرد ينجز العمل بنفسه، وتكون الأهداف غير مرتبطة بالآخرين، ولا يوجد ارتباط بين أهداف المشاركين، فكل فرد يدرك أنه يستطيع بلوغ الهدف، سواء اشترك معه الآخرون أم لم يشتركوا.

إن نظرية الاعتماد الاجتماعي تعمل على كيفية تنظيم علاقات الأفراد مع بعضهم، وكيف يتفاعلون معا، والجدول (١٣) يبين لنا الاعتماد الإيجابي عندما يكون في حالة التفاعل الأدائي التشجيعي. والاعتماد السلبي عندما يكون في حالة التفاعل الأدائي التعارضي، وعدم وجود اعتماد لا سلبي ولا إيجابي حيث لا يوجد تفاعل.

جدول رقم (١٣)

نتائج العمليات الفردية والتعاونية والتنافسية

الاعتماد	إيجابي	سلبي	لا شيء
نمط التفاعل	مشجع	معارض	لا شيء
مخرج (١)	جهد عال في الإنجاز	جهد منخفض في الإنجاز	جهد منخفض في الإنجاز
مخرج (٢)	علاقات إيجابية	علاقات سلبية	لا توجد علاقات
مخرج (٣)	صحة نفسية	مرض نفسي	أمراض نفسية

(Johnson & Johnson,1998)

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك مشاركين إيجابيين يؤيدون بعضهم بعضا، ومشاركين سلبيين لا يؤيدون بعضهم بعضا ويظهر عليهم التنافس، ومشاركين لا ينتمون إلى أي من الاتجاهين فتغلب عليهم التنافسية وقلة الإنجاز، والتفاعل المشجع يؤدي إلى أداء مختلف النتائج، حيث يضمن جهدا عاليا، وإنجازا كبيرا، وعلاقات إيجابية، وصحة نفسية، وأما التفاعل المتعارض فيظهر جهدا منخفضا، وعلاقات سلبية ومستوى متدن من الصحة النفسية، وأما حيث لا يوجد تفاعل فإن ذلك يؤدي إلى غياب العلاقات والأمراض النفسية.

وحول أنماط التفاعل في التعلم التعاوني وخلال الفترة من ١٩٨٩ - ١٩٩٨، أجريت أكثر من (٥٧٥ دراسة تجريبية) منها (١٠ دراسات مقارنة) شملت مراحل العمر المختلفة، وأجريت حول أنماط التفاعل، في مناطق وأماكن مختلفة من العالم، ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسات أن الاعتماد الإيجابي يؤدي إلى تفاعل عال، والتفاعل العالي يحدث عندما يوجد أفراد يشجعون ويسهلون جهود بعضهم بعضا، للوصول إلى أهداف المجموعة، وقد تحقق الحد الأقصى للتعلم لكل عضو من الأعضاء. وقد لخصت هذه الدراسات أنماط التفاعل التي ظهرت وكانت على النحو الآتي:

(١) تقديم واستلام المساعدة وأخذها من الآخرين.

(٢) تبادل المصادر والمعلومات، ويتم ذلك بشكل شفوي، أو تلخيص للمعلومات، أو أن الفرد يعلم ما عنده للآخرين، ويوضح لهم ما هو غامض لديهم.

(٣) إعطاء الرد على مهمة العمل واستلامه، في المجموعات التعاونية، حيث يراقب الأعضاء جهود بعضهم بعضا، ويقدمون ردودا فورية عندما يطلب إليهم.

(٤) التفكير مع بعضهم بعضا في الأمور الصعبة، ويحدث أحيانا خلاف ثقافي، ويكون هذا الخلاف حافزا للتعلم.

(٥) دعوة المجموعة لزيادة إنجاز الأفراد لدى الأفراد وتشجيعهم.

(٦) تأثير الأفراد بشكل متبادل على تفكير وسلوك بعضهم بعضا، فإذا كان لدى أحدهم طريقة سهلة يتبناها الجميع.

(٧) عمل المجموعة يكون جذابا وفعالا، سواء أكانت المجموعة صغيرة أم كبيرة.

إن الاعتماد السلبي يؤدي إلى التفاعل المعارض، حيث يثبط الأفراد عزائم بعضهم بعضا، ويعرقلون جهود بعضهم، ويؤكدون على النجاح الشخصي، ويمنعون أي شخص من تحقيق نجاح أكثر منهم، ويحصل إهمال لجهود الآخرين.

نتائج دراسات الاعتماد الإيجابي المتبادل خلال القرن العشرين

يعد الاعتماد الإيجابي المتبادل ظاهرة إنسانية سادت مع بدايات القرن العشرين، وقد أظهرت نتائج مختلفة خلال (المائة سنة الماضية) ركز الباحثون في أبحاثهم على الاعتماد الإيجابي المتبادل على اعتبار أنه يمثل المظاهر الآتية:

* الإنجاز العالي
* الاحتفاظ الفردي
* تنظيم الإنتاج
* تفكير عالي المستوى
* تفكير أخلاقي
* حافز للإنجاز
* حافز حقيقي وجوهري
* نقل وتدريب وتعلم
* رضا عن العمل
* جاذبية شخصية
* دعم اجتماعي
* مودة وحب شخصي
* مواقف نحو التغير
* احترام الذات
* الابتعاد عن الظلم
* صحة نفسية واجتماعية.

ولا يمكن حصر نتائج الاعتماد الإيجابي بأكملها لكن جونسون وجونسون قاما بتصنيفها في ثلاثة مجالات رئيسة هي : (١)جهد عال للإنجاز (٢)علاقات إيجابية (٣) صحة نفسية (Johnson & . Johnson,1998) .

نستخلص مما سبق أن آثار التعلم التعاوني قد تمت دراستها في اتجاهات مختلفة أهمها :

الاتجاه الأول : دراسات تناولت التعلم التعاوني، وأنواعه وعلاقته بالتحصيل .

الاتجاه الثاني : دراسات تناولت التعلم التعاوني وعلاقته بالتنظيم الاجتماعي بأبعاده المختلفة .

لقد كان تحسين التحصيل متوقعا، إذ من الممكن أن يعمل التعلم التعاوني على تشجيع الطلبة بعضهم بعضا ويتحسن تحصيلهم من خلال المجموعات التعاونية، كما أن الآثار الإيجابية للعلاقات الاجتماعية متوقعة أيضا، على اعتبار أن التعلم التعاوني هو تدخل اجتماعي يزيد تعاون الأفراد ويعمل على الاتصال الإيجابي بينهم، ويوفر لهم الفرصة لمساعدة الآخرين . (Slavin & Hansell,1983) .

أولا : الدراسات ذات العلاقة بالتحصيل :

من خلال الرجوع إلى ما كتب عن التعلم التعاوني تم استعراض دراسات كثيرة، وقد اتفقت هذه الدراسات في أهدافها ونتائجها ويقدم "سلافن Slavin في كتابه "التعلم التعاوني بعض النتائج التي أشارت إليها هذه الدراسات فيقول : عند مشاهدة الطلبة وهم يعملون في مجموعات تعاونية، يمكن ملاحظة مدى استمتاعهم بذلك، وهذا ما يؤكد أن عمل المدرسة عملا اجتماعيا مثيرا، ولكن! ما آثار العمل التعاوني على التحصيل ؟

يذكر سلافن أن هناك ثلاثا وثلاثين دراسة أجريت على الصفوف العادية في المرحلتين الابتدائية والثانوية، تم فيها استقصاء أثر برامج التعلم التعاوني على تعلم الطلبة، وقد استغرقت هذه الدراسات مدة أسبوعين على الأقل، أظهرت النتائج أن (٢٢ دراسة) من هذه الدراسات كان لها أثر إيجابي ذو دلالة على التحصيل

5

الدراسي، كما أظهرت نتائج (١١ دراسة) عدم وجود اختلاف في التحصيل بين صفوف البرامج التعاونية وبين الصفوف العادية، وقد تبين أن أسلوب التعليم الفريقي من أكثر الأساليب نجاحا في تحسين التحصيل، وأظهرت ست دراسات من أصل ثمان استخدمت أسلوب فئات تحصيل الفرق الطلابية، وثمان دراسات من أصل تسع دراسات أجريت باستخدام أسلوب فرق الألعاب والمباريات، ودراسة واحدة أستخدم فيها أسلوب الترتيب المتشابك، ودراستان استخدم فيهما أسلوب التفريد المعان بالفريق، أظهرت هذه الدراسات جميعا أن هناك آثارا إيجابية ذات دلالة على تحصيل الطلبة.

كما تبين أن هناك ثلاث دراسات من أصل (٢١) دراسة استخدمت التعليم الفريقي لم يكن لها أثر على التحصيل من خلال الضبط التجريبي الذي استخدمه الباحثون . (Slavin,1983)

وثمة دراسة أجريت باستخدام الترتيب المتشابك أظهرت نتائجها أن هناك آثارا إيجابية لأسلوب الترتيب المتشابك في تحصيل الطلبة عينة الدراسة، بينما أظهرت نتائج دراسة أخرى استخدمت الأسلوب نفسه عدم وجود آثار إيجابية في التحصيل، وأشارت نتائج دراسة أخرى استخدم فيها أسلوب الاستقصاء الجماعي أن هناك آثارا إيجابية لهذا الأسلوب في مستوى المهارات العقلية العليا لدى الطلبة مثل :التحليل، والتفسير، والتقويم، وفي دراسة أخرى استخدمت الأسلوب السابق نفسه لم تظهر أية نتائج إيجابية. (Slavin,1983)

وفي دراسة قام بها" دوري وآخرون" استخدم فيها الطريقة المنشارية الترددية (Jigsaw) لتعرف أثر التعلم التعاوني في تعلم مفاهيم الأحياء (الخلية) مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من صفين، عدد كل منهما (١١٢ طالباً) أحدهما تجريبي والآخر للمقارنة، وقد تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة متباينة القدرات (Heterogeneous) بحيث تضمنت كل مجموعة صغيرة (٥ أعضاء)، وتم توزيع الأدوار على طلبة المجموعات بواقع مهمة لكل طالب، والتي شكلت أحد موضوعات الدرس الخمسة، بحيث

سيقوم كل طالب في المجموعة بتعليم موضوع المهمة التي أسندت إليه إلى أعضاء مجموعته، وتعلم الموضوعات الأربعة الأخرى من زملائه.

أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن أداء المجموعة الضابطة كان أفضل في الاختبار القبلي، إلا إن نتيجة الاختبار البعدي بينت أن مقدار الكسب للمجموعة التجريبية كان أعلى من المجموعة المقارنة وبدلالة إحصائية.(Dori et. Al 1995) .

وقد قام "شانج وليدر مان" بدراسة تهدف إلى استقصاء تأثير أنماط مختلفة من التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب، وذلك من خلال سلسلة من الأنشطة المعملية المتعلقة بمادة العلوم الطبيعية، وقد اختار الباحثان عينة مكونة من (٦ صفوف دراسية)،أسند تدريس كل ثلاثة صفوف منها إلى معلم، وقام كل معلم بتدريس صفوفه الثلاثة على النحو التالي :الصف الأول تم تدريسه بالطريقة التقليدية، أما الصفان الآخران فكان أحدهما يمثل مجموعة التعلم التعاوني (مع تحديد دور لكل طالب)، والآخر يمثل أيضا فصلا تعاونيا، و لكن دون أن يحدد لكل طالب دور يؤديه. وقد أظهر قياس تحصيل الطلاب عدم وجود فروق ذات دلالة يمكن أن تعزى إلى تأثير أسلوب التعلم التعاوني .(Chang & Lederman 1994).

وفي دراسة ل" جورد هب يوكلوم" بعنوان أثر استخدام الدروس المخططة مسبقا بأسلوب التعلم التعاوني على المهارات اللغوية لطلبة الصف الرابع في تايلند، واتجاهاتهم نحو التعليم"

ويذكر الباحث أن الدراسة بدأت في العام ١٩٩٥ وكانت أهم نتائجها ما يأتي:

١- المهارات اللغوية: بلغ متوسط مهارة الاستماع ٨٠٪ وهي أعلى مهارة تم تخطيطها للطلاب.

٢-المهارات المتعلمة نتيجة التخطيط التعاوني المسبق للدرس كانت عالية حيث بلغت ٨٠٪.

٣-متوسط العلامات في القراءة كان أعلى من ٨٠٪.

٤-متوسط العلامات في مهارة الكتابة كان أعلى من ٨٠ ٪.

٥- اتجاهات الطلاب نحو محتوى التدريس، والأجهزة والمعلم، كانت إيجابية.

(Uclom , J.2002)

كما أشارت نتائج دراسة تم فيها استخدام أسلوب "التعلم معا" في التحصيل الدراسي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والمقارنة، وأشارت دراسة أخرى إلى أن تحصيل طلبة الصفوف العادية كان أفضل من تحصيل طلبة الصفوف المتعاونة، وتعتبر هذه النتيجة السلبية المأخذ الوحيد على دراسات التعلم التعاوني بهذا الأسلوب، وقد تم تعديل أسلوب التعلم معا، وأجريت دراسة على الأسلوب بعد التعديل، فأظهر الطلبة نتائج ملفتة للنظر في التحصيل ولصالح الصفوف المتعاونة.

ولم تقتصر الآثار الإيجابية في التحصيل على المدارس الابتدائية، ومواد دراسية محددة، بل تعدت ذلك لتشمل المدارس الثانوية، ومختلف المواد الدراسية مثل: الرياضيات، والعلوم، واللغات، والدراسات الاجتماعية، والقراءة.

وأجريت دراسة على صف دراسي واحد مكون من (١٩ طالباً) في الصف التاسع لمدة عام دراسي كامل، بقصد مقارنة استراتيجية التعلم التعاوني باستراتيجية التعلم التقليدي، وخلال الفصل الدراسي الأول استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني، وفي الفصل الثاني تم تطبيق استراتيجيات التعلم التقليدية على عينة الدراسة نفسها، والمعلم نفسه. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استراتيجيات التعلم التعاوني، مقارنة باستراتيجيات التعلم التقليدي، أدت إلى زيادة ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب. كما أن ١٥ طالبا من أصل ١٩ فضلوا أسلوب التعلم التعاوني على الأسلوب التقليدي (Kinney,J. 1991).

إن معظم نتائج الدراسات التي طبقت التجربة التعاونية في التعليم أفادت أن تقدم الطلبة يكون متساويا بالنسبة إلى فئات التحصيل (عالي، متوسط،

منخفض)، وأظهرت بعض الدراسات أن الطلبة ذوي التحصيل الضعيف، يحرزون تقدما أفضل، وهناك دراسات أفادت العكس (Slavin,1983)

ويشير "بيترسون وجنسكي وسونغ" إلى أن تفاعل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، الذين يعملون في المجموعات التعاونية، يتوزع تحصيلهم على المنحنى السوي توزيعا إعتداليا، بينما يؤدي الطلبة ذوي التحصيل المتوسط عملهم بصورة أفضل إذا ما عملوا وحدهم. (Peterson., Janicki & Swing 1980)

لقد عرض جونسون وماريياما،وجونسون ونلسون (١٢٢ دراسة) تمت بين عامي (١٩٢٤- ١٩٨١)، وقد أظهرت النتائج أن خبرات التعلم التعاوني تعزز التحصيل بصورة أفضل من خبرات التعلم الذاتي والتنافسي، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسات على كل المراحل والمواد والمهام الدراسية، التي تشتمل على: اكتساب الأفكار، وحل المشكلات، والحديث الشفهي، والتصنيف، والحفظ، والتعلم الحركي، والتوقع والتخمين، وإصدار الأحكام، وأما فك الرموز، وتصحيح الوظائف الدراسية فقد تساوى التأثير بين التعلم التعاوني، والنمطين الفردي والتنافسي من التعليم .ولمعرفة تعزيز التحصيل لدى مجموعات التعلم التعاوني مقابل مجموعات التعليم الفردي والتنافسي، قام جونسون وجونسون ورفاقهم ببرنامج بحثي مكثف يهدف إلى تحديد العوامل التي أدت إلى فاعلية التعلم التعاوني والتي تم تلخيصها بما يلي:

* إن تأثير الجهد التعاوني أفضل من تأثير الجهدين الفردي والتنافسي بالنسبة لكل الوظائف التعليمية، وبناء على ذلك فالجهود التعاونية عادة ما تكون أكثر فاعلية في تعزيز التحصيل.
* إن عملية المناقشة في مجموعات التعلم التعاوني تدعم اكتشاف وتطوير استراتيجيات المعرفة، ذات النوعية العالية، في التعليم وتطويرها، أكثر مما يفعله الاستنتاج الفردي الموجود في التعلم التنافسي والفردي.
* إن التعلم التعاوني يؤدي إلى المشاركة المتبادلة في مجموعات التعلم ، ويظهر

الاختلافات في الآراء والأفكار والنتائج، وعندما تدار جلسات التعلم التعاوني بجدارة ومهارة، فإن الاختلافات تعزز واقعية التحصيل.

* إن المناقشات التي تدور بين الطلاب المندمجين في أشكال التعلم التعاوني، تعزز التكرار الشفهي مما يؤدي إلى تنسيق المعلومات، والتعبير عن المعلومات الجديدة، والشرح، والتكامل، وتقديم المبررات، ومن المعروف أن الإعداد الشفهي للمعلومات ضروري لتخزينها في الذاكرة، وهو يعزز الحفظ الطويل الأمد، وبالتالي يزداد التحصيل.

* هناك ميل واضح داخل مجموعات التعلم التعاوني لإيجاد تعليمات يلتزم بها الأعضاء، مع الحرص على تقديم التغذية الراجعة، والدعم والتشجيع، لجميع الأفراد، وهذا بدوره يعمل على زيادة التحصيل.

* إن تبادل المعلومات بين الطلبة من ذوي المستويات العقلية العليا، والمستويات الوسطى والدنيا، ومن مختلف الأصول العرقية يثري الخبرات التعليمية، وهذا يؤثر إيجابياً على التحصيل.

* إن الطلاب المتماثلين يتكيفون مع بعضهم عندما يعملون بتعاون، مما يزيد دافعيتهم للتعلم، ويشجعهم على التحصيل.

* إن تعليم الحقائق والنظريات يعتبر ثانويا إذا ما قورن مع تعليم مهارات التفكير الناقد، والقدرة على التبرير، والطلبة الذين يدرسون بوساطة التعلم التعاوني يمتلكون قدرات التفكير الناقد من حيث هضم المعلومات، واختبارها وتقييمها للتأكد منها، مما ينعكس على تحصيلهم

(Johnson ,D.w., Maruyama .G,.Johnson, R.T., Nelson,D.,Skon ,L.1981)

كما أظهرت مراجعات أخرى للبحوث الأجنبية أن التعلم التعاوني له فاعليته كأسلوب تدريسي. فقد أظهرت مراجعة (ل ٦٠ دراسة) الأثر الإيجابي الواضح للتعلم التعاوني على التحصيل: فكانت (٧٢٪)من المقارنات إيجابية، في حين تبين أن (١٢٪)من المقارنات كانت لصالح مجموعات المقارنة، كما توصل كل

من (Newmwn & Thompson,1987) إلى نتائج مماثلة عندما قاما بمراجعة لمجموعة من الدراسات عن التعلم التعاوني والتحصيل في المرحلة الثانوية.

(Slavin ,1990)

إن معظم الدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني تم تنفيذها في مراحل التعليم العام، أما في المرحلة الجامعية فالدراسات المتوافرة عن التعلم التعاوني قليلة جدا، ومن الدراسات التي تقصت أثر التعلم التعاوني على التحصيل في المرحلة الجامعية دراسة "تيرنسي وأوفر لوك"، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (١٢ طالباً) كمجموعة التجريبية و(١٨ طالبا)في مجموعة المقارنة، وقد تم وضع طلاب المجموعة التجريبية في مجموعات تعاونية نفذ كل منها عددا من التجارب في مختبر الفيزياء، ولم تكشف هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة. (Terrence and Overlock, 1994)

أظهرت الدراسات أن التعلم التعاوني يرفع مستوى الكفاءة في التفكير الناقد، وهدف التربية العلمية ينصب على تطوير قدرات الأفراد الذين باستطاعتهم التمييز بين المفيد وغير المفيد، وهم الذين لديهم القدرة على التفكير الناقد، من حيث هضم المعلومات وتقديم التبريرات المناسبة، واستراتيجية التعلم التعاوني تعزز استخدام الاستراتيجيات العليا للتبرير، والكفايات العليا للتفكير الناقد بصورة أفضل من التعليم التنافسي والفردي. (Kagan ,2000)

وعموما، أظهرت كثير من الدراسات أن لاستراتيجية التعلم التعاوني تأثيرا إيجابيا على التحصيل الدراسي (Sherman & Thomas 1986; Hurrphreys, Johnson Johnson,1982) وفي هذه الشأن يذكر (Lew, Mesch, Johnson and Johnson 1986) أن استراتيجيات التعلم التعاوني أفضت إلى علاقات إيجابية جيدة بين مجتمع الطلاب وإلى مستويات عليا من التحصيل عند الطلاب منخفضي القدرات الأكاديمية.

الدراسات والبحوث العربية:

مع نهايات عقد الثمانينيات من القرن العشرين قامت دراسات عربية ظهرت على شكل جهود بحثية ، وقد تناولت مجالات متنوعة لكنها ارتبطت في معظمها بالتحصيل الدراسي كمتغير تابع، ومن خلال هذا الفصل سنقوم بإلقاء الضوء عليها، مستعرضين أبرز النتائج التي توصلت إليها:

5

* دراسة سلطانة الفالح (٢٠٠١) وهي بعنوان :

«فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة، والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض».

جمع البحث بين نوعين من التعلم هما: التعلم التعاوني، والتعلم الإتقاني، وقد سمت الباحثة هذه الإستراتيجية بالتعلم التعاوني الإتقاني (Cooperative Mastery Learning Strategy)، وهدفت إلى استقصاء أثر هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي.

طبقت التجربة على أربعة صفوف دراسية، صفين يمثلان المجموعة التجريبية، وعددها (٦٨ طالبة)، وصفين يمثلان مجموعة المقارنة (الضابطة)، وعددها (٦٢ طالبة)

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي "تصميم المجموعة التجريبية اختبار قبلي وبعدي"

وتم استخدام الإحصائي "تحليل التباين الأحادي" وكانت النتائج كما يلي:

- وصل (٦٠٪)من طالبات المجموعة التجريبية إلى مستوى الإتقان المحدد (بـ ٨٠٪)،بينما وصل (١٠٪) من طالبات مجموعة المقارنة لمستوى الإتقان المطلوب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (= ٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية والمقارنة. في التحصيل الدراسي الكلي، ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في زيادة التحصيل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والمقارنة في التحصيل عند مستوى الحفظ، وإعادة الصياغة، والتفسير، والمقارنة، والتعميم، والتطبيق ، لصالح المجموعة التجريبية.
- عملت استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تنمية اتجاهات إيجابية نحو موضوع وحدة الخلية والوراثة. (الفالح،٢٠٠١)

* دراسة أحمد العمر (٢٠٠١) وهي بعنوان :

"أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل العلوم في المرحلة الجامعية"

هدفت الدراسة إلى تقرير ما إذا كان للتعلم التعاوني تأثير إيجابي على تعلم واحتفاظ طلبة كلية المعلمين بالرياض لمفاهيم الفيزياء من خلال تنفيذ مجموعة تجارب في مختبر الفيزياء، وقد اختيرت مجموعتان أحدهما تجريبية والأخرى للمقارنة من الطلاب المسجلين في مقرر (١٠١ فيز) أحد مقررات الفيزياء، وتم تطبيق اختبارين أحدهما قبلي، والآخر بعد تطبيق التجربة، واستمرت التجربة مدة (٨ أسابيع).

تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى سبع مجموعات بواقع (٣ طلاب) في كل مجموعة، وقام المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة في داخل المجموعة، بحيث يتناوب الأعضاء الأدوار، وقد جرى توضيح لماهية التعلم التعاوني، وأهميته في الحياة الأكاديمية والاجتماعية، ودرست مجموعة المقارنة بالطريقة الاعتيادية، وكانت النتائج كما يلي :

- لم تكشف نتائج الاختبار البعدي عن أية فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين (التجريبية والمقارنة) تعزى إلى التعلم التعاوني.
- بعد مرور أربعة أسابيع على الاختبار البعدي تمت إعادته لمعرفة أثر التعلم التعاوني في القدرة على التذكر، ولم تظهر أية فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (العمر، ٢٠٠١).

* دراسة هاشم بكري حريري،١٩٩٩ وهي بعنوان :

« إدارة الصف بأسلوب التعلم التعاوني، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي».

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لتحليل النتائج،حيث تم إجراء اختبار قبلي لمعرفة مستوى التحصيل للمجموعتين، اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الأول المتوسط الفرقة (٢) و (٢٠) طالباً كمجموعة تجريبية، وعدد آخر من طلاب الصف الأول المتوسط الفرقة (١) كمجموعة ضابطة، وبلغ عددهم (٢٠) طالباً كعينة قصدية لهذه الدراسة، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

5

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مقرر العلوم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد نجاح التجربة في استخدام التعلم التعاوني في إدارة الفصل، من حيث رفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مقرر اللغة الإنجليزية ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- تبين أن المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني في مقرري التاريخ والجغرافيا كان أداؤهم التحصيلي أفضل من المجموعة الضابطة على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مقرري الإملاء والقواعد، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، والتي طبقت تجربة أسلوب التعلم التعاوني في إدارة الصف.
- ظهر الاختلاف واضحاً بين الأسلوب التقليدي الممارس من قبل المعلمين أنفسهم للمجموعة الضابطة، وأسلوب التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية، من حيث شعور الطلاب بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي فيما بينهم، وانقضاء وقت الحصة بدون الشعور بجو الملل أو الرغبة في إنهاء وقتها، بعكس

الشعور الذي ظهر على المجموعة الضابطة تماماً بحسب ملاحظات معلمي المواد أنفسهم. (حريري، ١٤٢٠ هـ الموافق ١٩٩٩ م)

* دراسة القلقيلي ١٩٩٩ وهي بعنوان:

" التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة اربد .

هدفت الدراسة إلى معرفة مبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، ومعرفة أثر هذا التعلم في تحصيل طلبة الصف العاشر لبعض المفاهيم والمعلومات في مادة التربية الإسلامية" وحدة السيرة النبوية" مقارنة بالطريقة المعتادة.

أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمنطقة اربد في الأردن في العام الدراسي ٩٨- ٩٩، تم اختيار العينة بصورة قصدية شملت (١٧٤) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب دراسية في مدرستين إحداهما للذكور، والأخرى للإناث، وتم تقسيم الشعب عشوائيا على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية تعلمت بطريقة التعلم التعاوني، وتكونت من شعبتين إحداهما للذكور عددها (٣٩ طالبا)، وأخرى للإناث عددها (٤٨ طالبة). بينما تكونت مجموعة المقارنة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية من شعبة للذكور عدد أفرادها (٣٧ طالبا) وشعبة للإناث عدد أفرادها (٥٠ طالبة).

وقد استخدم الباحث تصميم المجموعة التجريبية،اختبار قبلي وبعدي،وقام بإعداد اختبار تحصيلي، وإعداد وحدة تعليمية على طريقة التعلم التعاوني، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا (= ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المباشر لدى طلبة الصف العاشر يعزى لطريقة التدريس.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا (= ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المباشر لدى طلبة الصف العاشر يعزى إلى الجنس.

- وجود فرق دال إحصائيا (= ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المؤجل بمادة التربية الإسلامية" وحدة السيرة النبوية" لدى طلبة الصف العاشر يعزى لطريقة التدريس.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا (= ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المؤجل لدى طلبة الصف العاشر يعزى إلى الجنس.

5

وأكد على ضرورة استخدام التعلم التعاوني في تدريس التربية الإسلامية، قائلا" إن الأمة التي لا تتحقق معاني التعاون بين أفرادها تكثر فيها المنازعات والخلافات، وتضيع الجهود والطاقات، وتتعرض للهلاك والبوار (القلقيلي، ١٩٩٩).

ثانيا: دراسات تتعلق بالمهارات التعاونية والعلاقات بين الجماعات:

يشير الأدب التربوي الذي بحث في تأثير استراتيجيات التعلم التعاوني في العلاقات الاجتماعية بين الطلبة على اختلاف أجناسهم وأعراقهم، وكذلك اختلاف اللغة التي ينطقون بها، أنه على الرغم من وجود هؤلاء الطلبة في مدرسة واحدة ؛ إلا أن هناك طريقا طويلا وشاقا يسلكونه حتى يتمكنوا من إقامة علاقات وصداقات فيما بينهم، فالأمر جد صعب ولا ينتهي بين يوم وليلة، وفيما يلي أنماط من النتائج الاجتماعية للعمل التعاوني داخل غرفة الصف.

* العلاقات بين الجماعات

إن أنشطة التعلم التعاوني التي تقوم على تقديم أدوار متساوية لأفراد المجموعة الصغيرة بغية مساعدتها على تحقيق أهدافها،تنطلق من أن هذا النمط في التعامل يستند إلى أكثر النظريات قبولا حول العلاقات الإيجابية بين المجموعات، وهي نظرية الاتصال عن طريق العلاقات بين المجموعات والأجناس المختلفة التي وضعها" البورت" في عام ١٩٥٤، وتؤكد هذه النظرية على أن الأفراد من مختلف

الأجناس ؛ إذا رغبوا في تطوير علاقات إيجابية فيما بينهم، عليهم المشاركة في عمل تعاوني بصورة دائمة، على أساس من العدل والمساواة، ولو تم وضع أفراد للعمل معا في مهمة مشتركة، لتحقيق هدف مشترك، فإن ذلك يقضي بأن يكون لكل فرد دوره فيها، كي يقدم مساهمات جدية وحقيقية لتحقيق الهدف المشترك، مما يستدعي أن يتعلم الطلبة محبة واحترام بعضهم بعضا.

لقد أيدت الدراسات هذا الطرح، ومعظم الدراسات التي أجريت حول العلاقات الاجتماعية بين الجماعات طبقت أسلوب التعلم الفريقي، وأظهرت نتائج ثلاث دراسات حول أسلوب فئات تحصيل الفرق الطلابية، ونتائج ثلاث دراسات أخرى بأسلوب الألعاب والمباريات، ودراستان تمتا بأسلوب الترتيب المتشابك ؛ أظهرت نتائج هذه الدراسات أن هناك تأثيرا إيجابيا واضحا لأساليب التعلم الفريقي على تحسين العلاقات بين الطلبة من مختلف الأعراق، وقد أشارت الدراسات أيضا إلى أن الطلبة الذين درسوا وفق الاستراتيجية التعاونية "التعلم معا" كونوا صداقات أكثر من أقرانهم الذين لم يدرسوا وفق استراتيجيات التعلم التعاوني، وقد أظهرت نتائج الدراسات أيضا أن الطلاب كونوا صداقات فيما بينهم من خلال التعلم التنافسي في المجموعات غير المتجانسة، أكثر من الصداقات التي كونوها من خلال التعلم التعاوني. (Cooper et al ,1980., Slavin,1983).

لقد أشارت الدراسات التي بحثت في أثر التعاون على العلاقات الاجتماعية أن ثمة علاقة إيجابية تربط بين التعاون وزيادة الإنتاج، والتشجيع والمساعدة، واتخاذ القرارات، والجاذبية نحو الآخرين، والعدوانية، والأحكام الخلقية وقد أوجزها "الجبري والديب" في كتابهما سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، وتصرف بها المؤلفون دون المساس بجوهرها، ومن أهم هذه الدراسات :

* دراسة "سميث، ١٩٧٦" حول أثر تبادل العواطف على العدوان والأحكام الخلقية.

تكونت عينة الدراسة من "٨٠ طفلا" تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدم الباحث مجموعة أشرطة فيديو للمواقف العدوانية، وأخرى للمواقف

الاجتماعية، وعرض على كل مجموعة من المجموعتين موقفين يتضمنان تفاعلا تعاونيا، بينما عرض على المجموعة الأخرى موقفين لا يتضمنان تفاعلا تعاونيا، وقد طلب إلى الأطفال أن يقيموا التصرفات في الموقفين مع ذكر الأسباب التي أدت إليها.

أشارت النتائج النهائية للدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا للمواقف التعاونية فضلوا الأسلوب التعاوني أكثر من التفاعل الاجتماعي الذي لا يوجد به سلوك تعاوني، والأطفال الأكبر سنا أكثر ميلا للتعاون من الأطفال الصغار، كما أظهرت النتائج أن التعلم الاجتماعي ينتمي إلى نظرية التعلم المعرفي والنمو الخلقي، الذي ينمو بتطور العمر الزمني، وتبين أن الأطفال صغار السن في المجموعة التي شاهدت تفاعلا تعاونيا يتعلمون السلوك التعاوني، بينما يتعلم الأطفال سلوك العنف والعدوانية في المجموعة التي شاهدت برامج لا تتضمن تفاعلا تعاونيا.

5

* وقام "سكوب ١٩٧٧" بدراسة مقارنة حول مجموعات الأطفال التي حققت درجات مرتفعة في مقياس الأحكام الخلقية، التي تعاونت وتفاعلت مع الجماعة بصورة أفضل من أقرانهم الذين سجلوا درجات أقل على المقياس نفسه. كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى الحكم الخلقي له علاقة بحجم التعاون، فكلما ازداد حجم التعاون ازداد مستوى الحكم الخلقي لديهم.
* وعرض "سيربين وآخرون" دراسة حول أشكال التعاون بين الجنسين في اللعب، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم اللعب التعاوني بين أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من الجنسين، وأساليب زيادة السلوك التعاوني بين الأطفال.

بلغت عينة الدراسة "٣٣ طفلا" من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وكانوا من الطبقة المتوسطة للسكان البيض، ممن تراوحت أعمارهم "٤-٥ سنوات"

استخدم الباحثون أسلوب الملاحظة لأنماط اللعب في المستويات التالية:

١- السلوك الانعزالي "الفردي" ويعني أن يكون الطفل منغلقا على نفسه، ويبقى على مقربة من الأطفال الآخرين بمسافة تقدر بـ (٣) أقدام.

٢- اللعب المتوازي ويعني أن الطفل يلعب على مقربة (٣) أقدام ويستخدم اللعبة دون مراعاة لقوانينها .

٣- اللعب التعاوني ويلعب الأطفال بطبيعتهم كي يحققوا أهداف اللعبة، وفق قواعد اللعبة وتنظيم قواعدها .

رصد الملاحظون ما قدمه الأطفال في مختلف مستويات اللعب مع الجنس نفسه ومع الجنس الآخر، كما رصدوا عدد الأصدقاء الذين يلعبون معهم من الجنس نفسه ومن الجنس الآخر في جميع مستويات اللعب المعنية بها الدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود زيادة في التفاعل التعاوني بين الأطفال مع الجنس الآخر في مستويي اللعب المتوازي والتعاوني، كما أظهرت النتائج زيادة كمية اللعب التعاوني بين الجنسين .

* واشترك" لارسين وآخرون ١٩٧٧ " في دراستين عن أثر توزيع المكافأة على الأطفال بناء على جهودهم التعاونية، ودرجة المساهمة في المهام في المستويات العمرية من الجنسين .

في الدراسة الأولى بلغت عينة الدراسة" ٢٣٠ طفلا" من الصفوف"الأول، الثالث، الخامس من مدرسة ابتدائية مختلطة" حيث طلب إليهم أداء عمل معين، وبعد الانتهاء تم توزيع مكافأة مادية لقاء أدائهم وإنجازهم للعمل .

وأما في الدراسة الثانية فقد بلغت عينتها" ٢١٠ أطفال من أطفال الحضانة والصفوف الأول، والثالث، والخامس، والسادس، من مدرسة ابتدائية مختلطة، وقد نفذوا عملا تعاونيا بين كل زوجين، وقدمت لهم مكافآت مادية" عبارة عن حلوى" بعد إنجازهم لبناء برج، وكانت المكافأة مناسبة لدرجة مشاركتهم في العمل .

أظهرت نتائج الدراسة الأولى أن زيادة العمر ليس لها أثر على توزيع المكافأة في الجهود التعاونية، بينما أظهر الجنس أثرا في توزيع المكافآت بين الأطفال .

وأظهرت نتائج الدراسة الثانية أنه لا يوجد أثر للجنس، وهناك أثر لمستوى أداء

الأطفال وتفاعلهم ومشاركتهم، وتعاونهم، وهناك أثر لمستوى الأداء في جميع المستويات العمرية.

* كما اشترك "بيرون وآخرون، ١٩٧٧" في دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير نوع المكافأة على تعاون الأطفال. تكونت عينة الدراسة من "٦٢ طفلا" تراوحت أعمارهم ما بين "٤سنوات و٥ شهور و٤ سنوات و ٩ شهور" من أطفال مرحلة ما قبل لمدرسة، وقدم مقياس لقياس السلوك التعاوني للمجموعتين وقد أظهرت النتائج أنه:

5

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب السلوك التعاوني بين المجموعتين.

* وأجرى "سلافن "١٩٧٧" دراسة عن أثر التعاون بين الأطفال عن طريق تحقيق المكاسب على عدد من المتغيرات السلوكية والتربوية، من خلال تحليل العلاقات المتبادلة بين الأفراد والمناخ السائد من الصف الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من" ٥٥ طفلا" من الصف السابع واستغرقت مدة تدريبهم على التعاون مدة" ١٠ أسابيع"، وتكونت الجماعة التعاونية من" ٥ أفراد" حيث تم تقسيم الأطفال إلى فرق بناء على تحصيلهم الدراسي السابق، وطلب إلى أعضاء كل جماعة أن تعاون بعضها بعضا، وأن يبذلوا أقصى جهد ممكن، وأن يتبادلوا الأفكار، وأن يبني كلاً منهم فكره على فكر الآخر.

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- الأسلوب التعاوني أكثر فاعلية في مستوى أداء الأطفال من الأسلوب الفردي في تحقيق المكاسب الفردية.
- تعاون الأطفال له تأثير إيجابي في العلاقات الإيجابية المتبادلة بين الأفراد وفي المناخ السائد في غرفة الصف.
- استخدام المعلم للتنافس الجماعي، أو التعاون الجماعي دون الفردية في العمل، يؤدي إلى زيادة تحصيل الأطفال والعلاقات الإيجابية بينهم.

* لقد أيد "سلافن ١٩٨٦" نتائج هذه الدراسة بدراسة أخرى، وقد أظهرت نتائجها أن التعاون يزيد من التفاعل، والإنتاجية، والجاذبية نحو الآخرين، كما يزيد من المرونة، والتشجيع، والمساعدة، وتصحيح الأخطاء، وإتقان المعلومات، وتكامل الأفكار، واتخاذ القرارات.

* واشترك "سيجميلر وآخرون "١٩٧٧" في دراسة حول العلاقة بين معرفة الطفل وفهمه لمفهوم العطف، وبين أدائهم لمهام تتطلب سلوكا تعاونيا مع الأطفال الآخرين، كما تتطلب منهم مساعدة بعضهم بعضا في عمل واحد.

تكونت عينة الدراسة من "١٤٧ طفلا" موزعين على مجموعتين: "٦٦ طفلا" من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، و"٨١" طفلا من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.

استخدم الباحثون مقياسا يتكون من قصص مصورة للعطف أو الشفقة، كأداة لقياس فهم الأطفال للسلوك الاجتماعي المقبول، وقد كانت النتيجة الأكثر وضوحا بين نتائج الدراسة هي وجود: علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء السلوك التعاوني، ومفهوم العطف عند الأطفال في جميع المستويات العمرية المختلفة.

* وأجرى "جينسن "١٩٧٩" دراسة حول زيادة التفاعل الاجتماعي التعاوني بين أطفال الحضانة في أثناء اللعب الحر.

تكونت عينة الدراسة من "٣٠ طفلا" تراوحت أعمارهم ما بين "٣ سنوات و١٠ شهور" و" ٥ سنوات و١٠ شهور" من الجنسين، اختيروا بطريقة عشوائية من حضانة تابعة لجامعة "البرتا" بكندا، واستخدم الباحث جهاز فيديو لتسجيل ملاحظاته حول الأطفال في أثناء اللعب الحر لمدة ثلاثة أسابيع متتالية.

تكونت الألعاب التعاونية من مجموعة ألعاب متعارف عليها لدى الأطفال وهي:

_لعبة الحيوانات التائهة – لعبة سمك فرس النهر – لعبة انفجار البالون – لعبة كيس الحبوب – لعبة غطاء السلحفاة – لعبة خيط الإبرة _ ألعاب أخرى.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا قويا لبرنامج الألعاب التعاونية الحرة على اكتساب أطفال الحضانة السلوك التعاوني (الجبري و الديب، ١٩٩٨)

* وأجرى" أورليك ١٩٨١" دراسة حول أثر برنامج الألعاب التعاونية في اكتساب الأطفال السلوك التعاوني.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة صفوف من مرحلة الحضانة في مدرستين مختلفتين من "أوتاوا" تم توزيعهم في كلتا المدرستين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، في المدرسة الأولى تم تحديد عدد أطفال المجموعة التجريبية بـ"١٧ طفلا" ١٠ من الذكور و ٧ من الإناث" وتم تعريضهم لبرنامج الألعاب التعاونية، بينما تكونت مجموعة المقارنة من" ٢١ طفلا" "١٥' ذكرا و ٦ إناث" وتم تعريضهم جميعا للبرنامج اليومي التقليدي. وأما المدرسة الثانية فتكونت مجموعة المقارنة فيها من" ١٩ طفلا" "١٠" من الأطفال الذكور و "٩" أطفال من الإناث" وتكونت المجموعة التجريبية من" ١٤ طفلا" منهم" ١٠ من الذكور و "٤" من الإناث" وعاش الأطفال في ظروف واحدة، وتعلموا على المعلمين أنفسهم،وتم استخدام برنامج" أورليك" للألعاب الموضح في كتابه"الألعاب والتمرينات التعاونية، فكان الأطفال في المجموعة التجريبية يعملون معا، وفي مجموعة المقارنة كانوا يعملون بشكل فردي، واستغرق البرنامج مدة ١٨ أسبوعا". وكان الأطفال يلعبون فيها من خلال جماعات مكونة من"٢- ٤ أفراد".

وعرض عليهم اختبار المشاركة والسعادة، وأظهرت نتائجه ما يأتي:

- الأطفال الذين لعبوا في مجموعة الألعاب التعاونية رغبوا في المشاركة في اللعب مع زملائهم أكثر من الأطفال الذين لعبوا في مجموعة الألعاب التقليدية في المدرستين.
- وكانت نتيجة اختبار السعادة أن أطفال مجموعة الألعاب التعاونية كانوا أكثر سعادة من الأطفال الذين لعبوا في المجموعة التقليدية. (Orlick ,T. ,1981 D)

* مهارات الاتصال التعاونية :

أجرى "بورون وآخرون" دراسة تهدف إل تقويم أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بأساليب التعلم التقليدية،وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب كلية المعلمين في جامعة شمال كولورادو قوامها (٥١طالبا)، تم توزيعهم على مجموعتين (٢٤ طالبا) للمجموعة التجريبية و(٢٧طالباً) لمجموعة المقارنة،تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى ست مجموعات تعاونية صغيرة متباينة في مستوياتها داخل المجموعة الواحدة، وتم تطبيق أسلوب التعلم التعاوني المعروف"التعلم معا"Learning To gather، على المجموعة التجريبية، في حين درست مجموعة المقارنة بالطريقة التقليدية. وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل مجموعتي الدراسة، إلا إنها كشفت عن وجود فروق ذات دلالة تتعلق بالمهارات التعاونية لصالح مجموعة التعلم التعاوني .وقد اشتملت المهارات التعاونية على ما يأتي : الإسهام بالأفكار، والتشجيع على المساهمة، والتحقق من الفهم، والإنصات النشط، واتخاذ القرار الجماعي، واستخدام الأدوار.Burron et) .al, 1993)

* الميل نحو المدرسة وحب المواد الدراسية :

أظهرت أبحاث كثيرة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو مجالات المواد الدراسية، حيث تكونت لدى الطلبة اتجاهات إيجابية نحو العديد من المواد الدراسية، فأصبحوا يحبون هذه المواد، بعد أن اتخذوا موقفا سلبيا منها، ويذكر الطلبة أنهم أصبحوا يمتلكون الدافعية لدراسة هذه المواد لأنهم درسوها بأسلوب التعلم التعاوني، وهو أفضل من غيره من الأساليب. (Akebukkola,1986) .

إن التعليم المدرسي يعمل على إعداد الطلبة بصورة مبدئية للمستقبل، لتحمل مسؤولياتهم كراشدين، وتضع التربية افتراضا مفاده أن الطلبة سيقومون بتطبيق ما تعلموه في حياتهم العملية، والعائلية، والاجتماعية، وصولا إلى التفاهم المشترك. وتعتز الإدارة اليابانية بعظمة نظامها الصناعي، وتشير إلى أن عمالها ليسوا أكثر

ذكاء وحنكة ودراية من عمال العالم، وإنما قدرتهم على العمل التعاوني المتناغم مع بعضهم بعضا، هي التي أعطتهم التميز، وكلما اجتمع الناس للتعاون في أي وقت اجتمع معهم الذكاء الجمعي؛ أي إن المجموع الكلي لمواهب ومهارات كل الأشخاص المنخرطين في الشبكة يحدد مدى كفاءة ما يتخذونه من عمل لمدى ارتفاع معامل الذكاء. وقد أظهرت أبحاث التربويين أن هناك دليلا قائما يشير إلى أن الطلاب الذين يعملون في مجموعات التعلم التعاوني تصبح لديهم كفايات تعاونية أعلى من الكفايات التعاونية لدى الطلبة الآخرين الذين يدرسون بطرق أخرى مختلفة. (Purdom & Kromrey ,1992).

5

الصحة النفسية :

يأمل جميع طلبة المدارس أن يتمتعوا بصحة واستقرار نفسي باعتبارهما مهمتان لحفظ وبناء مستقبلهم العلمي، والعائلي، وعلاقاتهم الاجتماعية، لأنهم بذلك يتمكنون من بناء اعتماد ذاتي داخلي مع ذواتهم ومع الآخرين، ويشاركون بفاعلية في أنشطة المجتمع الذي يعيشون فيه، وقد أشارت بعض دراسات التربويين إلى أن العمل التعاوني يتناسب إيجاباً مع العديد من خصائص الصحة النفسية مثل: النضج النفسي، العلاقات الاجتماعية السوية، الشخصية القوية، الثقة والتفاؤل بالآخرين، كما أن التنافس يلائم أيضا بعض صفات الصحة النفسية، لكنه يؤدي إلى ظهور اتجاهات ذاتية تؤدي بالطالب إلى الأمراض النفسية مثل: الاضطراب العاطفي، والعلاقات غير المتكافئة، والجنوح، والاغتراب النفسي (Purdom &Kromrey .1992).

وعلى أية حال فإن القدرة على بناء وحفظ العلاقات التعاونية مؤشر مهم على الصحة النفسية، وقد قارن "جونسون ونوريم وميبيساين" بين اتجاهات الصفوف العليا من المرحلة الثانوية نحو التعاون، والتنافس ، والذاتية (الفردية) باستخدام اختبار الشخصية متعدد الأدوار الذي تم تصميمه مسبقا، وقد تبين أن اتجاهات الطلبة نحو التعاون قد ارتبطت إيجاباً بتسعة مقاييس من أصل عشرة مقاييس

لمؤشرات الأمراض النفسية، كما ارتبطت الفردية بتسعة مقاييس سلبا من أصل عشرة مقاييس، وهذا مؤشر على أن الأمراض النفسية تسببها الذاتية. أمّا التعاون والتنافس فيتضمنان علاقات مع أفراد آخرين، بينما تعمل الفردية على العزلة، والانطواء، والانعزالية. (Johnson ,1970)

* التطور والنضج الاجتماعي :

لقد وجد التربويون والباحثون أن التعلم التعاوني يدعم النواحي الاجتماعية، وقد قاموا لعدة سنوات مضت بتنفيذ برنامج بحثي يهدف إلى دراسة الأثر النسبي للتعلم التعاوني والتنافسي والفردي على التصورات الاجتماعية وتطورها، وقد تم بناء هذا البرنامج وفق نموذج نظري يمكن تلخيصه بالجدول (١٤) لقد استنتج الباحثون أن هناك عمليتي قبول أو رفض تقومان على نوعية التفاعل بين الطالب وزميله الطالب، يتم تعزيزهما بوساطة الطريقة التعليمية التي يستخدمها المعلم، وغالبا ما يأتي القبول من خبرات التعلم التعاوني، في حين يأتي الرفض من خبرات التعلم التنافسي والفردي، وعلى وجه الخصوص فإن خبرات التعلم التعاوني تقود إلى :

* التفاعل الدائم.
* الشعور بالرضا النفسي.
* التصور الصحيح لتصرف الآخرين.
* النظرة الواقعية المتميزة والديناميكية لكل من المشاركين، والشخص نفسه.
* النجاح النفسي.
* قبول الذات والاحترام العالي للنفس.
* محبة الآخرين من الطلبة.
* توقع تفاعل مستقبلي ممتع ومجزي مع الآخرين.

5

جدول رقم (١٤)

الأثر النسبي لأنماط التعلم" التعاوني، التنافسي، الذاتي" ملخص لبحوث" دويتش وآخرون"

التعاونية	التنافسية	الذاتية
تفاعل مرتفع	تفاعل منخفض	لا يوجد تفاعل
اتصال فعال	ليس هناك اتصال أو اتصال غامض أو مقلق	لا يوجد اتصال
تسهيل إنجاز الآخرين : المساعدة، والمساهمة والتعلم	إعاقة تحصيل الآخرين	
تأثير الزملاء يوجه للإنجاز	تأثير الزملاء ضد الإنجاز	
إدارة وحل المشكلات والمعضلات	إدارة مشكلة الخسارة والفوز	
تفكير متشعب يتحمل المجازفة	تفكير قليل التشعب والمجازفة	
ثقة عالية	ثقة منخفضة	لا يوجد تفاعل
تقبل ودعم كبير من الزملاء	القليل من التقبل والدعم من الزملاء	لا يوجد تفاعل
تعهد واندماج عاطفي كبير في العملية التعليمية من قبل معظم الطلبة تقريبا	تعهد واندماج عاطفي كبير في العملية التعليمية من قبل القليل من الطلبة الذين تواتيهم الفرصة	لا يوجد تفاعل
استثمار ضخم لمصادر المعرفة لدى الطلاب الآخرين	لا يتم استغلال مصادر المعرفة عند الآخرين	لا يوجد تفاعل
يجري تقسيم العمل غالبا	تقسيم العمل مستحيل	لا يوجد تفاعل
يقلل التوتر والخوف من الفشل	يزيد التوتر والخوف من الفشل	لا يوجد تفاعل

(الموسوي، ١٩٩٢)

* الميل إلى زملاء الدراسة وتقبل تصرفاتهم :

إن خبرات التعلم التعاوني مقارنة مع خبرات التعلم التنافسي والفردي التقليدي، تعزز الميل بين زملاء الدراسة أكثر من غيرها، بغض النظر عن الاختلافات من حيث مستوى القدرة، أو الطبقة الاجتماعية، أو الأصول العرقية، أو نوع المهمة الدراسية، فالطلاب الذين يتعاونون في دراستهم، يطورون صداقة بقدر كبير، ويهتمون ببعضهم بعضا، بغض النظر عن انطباعاتهم واتجاهاتهم نحو بعضهم. وقد قام "جونسون و جونسون ورفاقهم" بسلسلة من الدراسات حول التواصل بين الأقلية، والأغلبية، والعلاقات بين الذكور من جهة والإناث من جهة أخرى، لتحديد ما إذا كان هناك تأثير للتعاون على ميل الطلاب لبعضهم بعضا، فلم يجدوا أي أثر ذي دلالة.

لقد بينت الدراسات أن خبرات التعلم التعاوني أعطت اعتقادات قوية بأنه أصبح محبوبا، ومقبولا شخصيا من قبل الطلاب الآخرين، وإنه يساعد على التعلم مهما بلغت ظروف الموقف التعليمي قسوة.

وقد قدمت تحليلات الباحثين التي جاءت نتيجة (٩٨ دراسة أجريت خلال الفترة ١٩٤٤-١٩٨٢) واهتمت بالأثر النسبي للتعلم التعاوني، والتنافسي، والذاتي في التفاعل الاجتماعي بين عينات الطلاب المتجانسة، والمختلفة، وقد عززت نتائج هذه الدراسات الفرض القائل: إن خبرات التعلم التعاوني تزيد من التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، سواء أكانوا من جماعات مختلفة، أو متجانسة، معاقين، أو غير معاقين، مما يقودنا إلى تبني فكرة الدمج في الفصول الدراسية (Johnson & Johnson), (1982)

إن المعوقات التي تواجه الصداقة والتفاعل الإيجابي بين الطلبة الناجمة عن الفروق العرقية ظاهرة تربوية خطيرة، لكنها أقل خطورة من الفجوة القائمة بين المتخلفين دراسيا من الطلبة المندمجين في الصفوف العادية، والطلبة الأسوياء، وتماشيا مع فلسفة التعلم التعاوني ونتائج أبحاثه فقد دلت على تحسن العلاقة بين الطلبة المتخلفين والأسوياء، وأن التعلم الفريقي ساعد الطلبة الأسوياء على قبول

زملائهم المتخلفين دراسيا المندمجين في صفوفهم، علاوة على أنه قد حسن من التحصيل الدراسي لجميع الطلبة، كما حسن من احترام الذات، والسلوك الإيجابي لديهم.

* الإدماج :

وقد قام "بالارد وآخرون" بإدخال التعاون إلى بيئة التعلم بين الطلبة المتخلفين عقليا من جهة، وبين الطلبة الذين لديهم قابلية للتعلم من جهة أخرى، مع زملائهم الأسوياء، ولاحظ بأن هناك زيادة ملحوظة في الصداقات بين هؤلاء الطلبة.

5

كما ذكر "آرمستروبخ وآخرون" و "سكوبر وآخرون" أن اسلوب التعلم معا له آثار إيجابية في قبول الأطفال المتخلفين دراسيا المدمجين في الصفوف العادية، من قبل زملائهم الأسوياء.

(Armsrong ,et al,1981) و(Ballard et al,1977) و(Johnson & Johnson ,1982)

(Cooper ,et al ,1980)

* احترام الذات :

كان لدراسة الذات نصيب في أبحاث التعلم التعاوني، فقد استخدمت مقابيس احترام الذات بين الطلبة باعتبارها نتيجة من النتائج الحتمية للتعلم التعاوني، حيث يشعر الطلبة من خلال العمل بالمجموعات التعاونية باحترام ذواتهم، علاوة على محبة الآخرين، كما أنهم يشعرون بنجاح دراسي بصورة أفضل، ويعتبر أسلوب الترتيب المتشابك من أكثر الأساليب الموجهة لتحسين اهتمام الطالب بذاته، نظرا لأن هذا الأسلوب يقدم لكل طالب معلومات خاصة به، مما يجعل لهذا الطالب أهمية ضمن مجموعته، وقد لوحظ من خلال نتائج دراستين أجريتا على الترتيب المتشابك من أصل ثلاث دراسات، أن هذا الأسلوب يؤثر إيجابيا في احترام الذات.

وقد تبين من خلال نتائج ثلاث دراسات طبقت ثلاثة أساليب من أساليب

التعلم التعاوني هي: فرق الألعاب والمباريات، وفئات تحصيل الفرق الطلابية، والتفريد المعان بالفريق، أن لهذه الأساليب تأثيرا على احترام الطالب لذاته.

عند مقارنة خبرات التعلم التعاوني مع خبرات التعلم التنافسي والفردي، نجد أن الخبرات التعاونية تعزز مستويات عليا من احترام الذات،وتظهر صلة أكبر بقبولها، وأما الخبرات التنافسية فهي ذات صلة بقبول الذات المشروط، وخبرات التعلم الذاتي لها صلة برفض الذات الأساسية. والمدارس تعمل على تعزيز احترام الذات لدى الطالب، من خلال تنسيق قدرات الطالب في الإنجاز، والتحصيل والصحة النفسية والجسدية، وربطها جميعا لتكون شخصية الطالب الذاتية المنتجة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت حول أثر التعلم التعاوني على احترام الذات إلى أن هناك أربع طرائق رئيسة نشتق بوساطتها احترام الذات وهي:

(١) قبول الذات الأساسي (الاعتقاد بالقبول الداخلي لدى ذات الشخص).

(٢) قبول الذات المشروط (القبول المتوقف على مصداقية معايير وتوقعات خارجية)

(٣) تقييم الذات (التخمين الذي يجريه الشخص لكيفية مقارنة نفسه بزملائه الآخرين).

(٤) التطابق الواقعي والمثالي (التوافق بين ما يعتقد به الشخص في الشخص الآخر، وبين ما يعتقد به الشخص بما سيكون عليه الشخص الآخر).

وقد تبين أن التعلم التعاوني مرتبط بقبول الذات المشروط، وتقييم الذات الموجب، مقارنة مع الزملاء والأقران. (Slavin,1983)

* التفاعل المستمر مقابل التفاعل المضاد أو عدم التفاعل:

إن من أبرز الأسباب التي تجعل خبرات التعلم التعاوني معززة لتفاعل اجتماعي ناجح، أكثر من خبرات التعلم الأخرى(التنافسية والذاتية) استفادة الطلبة من بعضهم بعضا خلال المواقف التعليمية التعلمية التعاونية، في حين أن الطلبة في المواقف التعليمية التعلمية التنافسية يستفيدون من تحطيم وإحباط تعلم

الآخرين. وأما في التعليم الفردي فإن نجاح أو فشل الآخرين ليس مهما في تعزيز التفاعل الاجتماعي . (Johnson & Johnson ,1982).

* العلاقة مع الهيئة التدريسية :

إن خبرات التعلم التعاوني لا تؤثر في العلاقات بين الطلبة فحسب، وإنما تؤثر في علاقاته مع الراشدين في المدرسة، ولو عقدنا مقارنة بين الطلاب المساهمين في خبرات التعلم التعاوني، والطلاب المساهمين في خبرات التعليم التنافسي والذاتي، نجد أن طلبة المجموعات التعاونية يحبون مدرستهم ومعلميهم أكثر من أقرانهم، كما يتفهمون أن المعلمين يتقبلونهم أكاديميا، وشخصيا، وكلما كانت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو التعاون ازداد تعلقهم بمعلميهم، وكذلك المعلمين المساعدين، والاختصاصيين، وإدارة المدرسة، وتشير نتائج بعض الدراسات الميدانية إلى أن الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني، يحبون معلميهم أكثر، ويتصورون أنهم أكثر دعما وتقبلا لهم من الناحيتين الأكاديمية والشخصية، مقارنة بالطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلم الفردي أو التنافسي. (Slavin,1983).

* الإبداع :

أظهرت الدراسات أن المجموعة التعاونية تتعلم التفكير المبدع، وذلك بزيادة عدد الأفكار ونوعيتها، ومشاعر التحفيز، والمتعة، والأصالة في التعبير عند حل المشكلة، بينما كانت إنتاجية الأفراد منخفضة في ظل أنواع التعلم الأخرى لأن الأفراد يؤثر فيهم:

- نقد الآخرين والبحث عن عيوبهم لتدميرهم.
- عدم الانسجام اجتماعيا لأنهم خجولون ودائما يرفضون.
- التأثر بالقائد إلى حد كبير.
- لديهم مشاكل نفسية مثل: القلق، التعصب، الإرهاق، الكآبة، وأعراض أخرى نفسية وصحية. (Johnson & Johnson ,1989).

* التدريب على اتخاذ القرارات في أثناء المنافسات والصراعات :

أجريت "١٧" دراسة ما بين عامي ١٩٨٨ و ٢٠٠٠ حول كيفية تدريب الطلاب على اتخاذ القرارات بشأن الصراعات، وكان ذلك في ثماني مدارس، وفي بلدتين مختلفتين، وقد شملت عينة الدراسة صفوف رياض الأطفال وحتى الصف التاسع، وطبقت في مناطق ريفية وأخرى حضرية، وقد أعدت برامج لتدريب العاملين لمدة تراوحت من (٩-١٥ ساعة)، وطبقت سبع دراسات في قاعة الدرس، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعلموا إجراءات حل الصراعات، وطبقوها في حياتهم العائلية، والأماكن الأخرى كانوا أكثر تكيفا وقدرة على اتخاذ القرارات. ولا شك أن النزاعات تعطل التحصيل الأكاديمي، وحلها ضروري بمساعدة ومشاركة المسؤولين في المدرسة .(Johnson ,D & Johnson ,F.,2000)

* دراسات وآثار أخرى للتعلم التعاوني :

لقد لوحظ في معظم نتائج الدراسات التقويمية لأساليب التعلم التعاوني أن الطلبة الذين يعملون مع بعضهم بعضا يحبون المدرسة، ويحبون زملاءهم أكثر من الطلبة الذين لم يمارسوا العمل التعاوني، كما أنهم يكونون محبين للغير، ويؤمنون بأهمية التعاون، ويتمنون النجاح لزملائهم، ويتبادلون مع زملائهم المشاعر ذاتها، كما أنهم أكثر انشغالا بواجباتهم في أثناء الحصة من غيرهم.

كما لوحظ أيضا في إحدى الدراسات أن تفاعل الطلبة المضطربين عاطفيا واللذين جربوا "أسلوب الفرق، والألعاب، والمباريات مع الطلبة الأسوياء، يكون أكثر من تفاعل أقرانهم الذين التحقوا بالصفوف الاعتيادية، وقد استمر هذا التأثير لمدة خمسة أشهر بعد انتهاء التجربة.

إن التعلم التعاوني يقدم نظرة متميزة وغير ثابتة اتجاه الآخرين، والطلاب دائما يركزون على خصائص قليلة في الأشخاص الآخرين، وتظل ثابتة، ولا يمكن أن تتغير مهما تبدلت الظروف، وفي ظل التعلم التعاوني تتبدل الخصائص باعتبارها ديناميكية متغيرة من موقف لآخر، وبالتالي تصبح نظرات الطلبة الذين يتعلمون

وفق استــــراتيجيـــــة تعاونيـة أقل نمطيـة وثبوتـا بالنسبـة للطـلاب الآخـــرين (Ballard et al,1977).

إن العمل التعاوني يؤدي إلى صحة نفسية عالية، واحترام للذات، والطالب الذي يتنافس مع زملائه تظهر عنده قوة الأنا الشخصية، والثقة بالنفس، والاستقلال، ولكنه لا يحس بالمتعة الجماعية الناجمة عن التعاون، وتنقصه مشاركات الآخرين، والعمل التعاوني دون أدنى شك يولد صداقات حميمة، علاوة على الصحة النفسية، مما يصفي النفس، والأصحاء نفسيا تبتعد عنهم الأمراض النفسية مثل (الكآبة، الذعر، القلق، الخوف من الفشل، الغضب، الكبت، اليأس) وهم أكثر عطفا وحنانا.

إن العمل معا لإنجاز مهمات تعليمية له تأثير عميق في نفوس الطلبة، والمعلمين، والموظفين ويؤكد ذلك عدد كبير من التربويين والباحثين في هذا المجال منهم:

(Johnson,1974,1978,1983,1989,; Johnson,. Johnson & Maruyama,1983,; Johnson ,Maruyama ,Johnson ,Nelson &Skon,1981,Pepitone,1980, Sharan ,1980 ,Slavin,1983)

لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في دول كثيرة خلال العقود السابقة في القرن العشرين، وخرجت معظمها بفرضية مفادها أن التعلم التعاوني المبني على الاعتماد الإيجابي المنظم المتبادل بين الطلبة يحدد أسلوب تفاعلهم، ونوعية علاقاتهم، وهذا له تأثير قوي على المستوى الإدراكي للأفراد وتنميتهم من النواحي الاجتماعية، كما أن:

"الكفاءة العالية تأتي عندما يتعاون الناس ويكونون أحرارا"

أن الجهود التعاونية تزيد من معدل الإنتاج، وينبغي أن يتذكر المعلمون أن جهود التعلم التعاوني والتنافسي والفردي مهمة لزيادة معدل الإنتاج، ويذكر "جونسون آر" أن التعلم التنافسي في السابق حسن مستوى التعلم بنسبة (٦٦٪)، أما التعلم الفردي فقد حسن مستوى التعلم بنسة(٦٣٪)، وجاء التعلم التعاوني ليحسن من مستوى التعلم بنسبة (٨٦ ٪)، بمعنى أن التعلم

التعاوني عمل على تحسين التعليم أكثر من أي نمط من أنماط التعليم الأخرى (Johnson & Johnson ,1989) .

لقد تم تقويم التعلم التعاوني وفق بعض المتغيرات مقابل التعلم التنافسي والفردي، وكذلك التنافسي مقابل الفردي وتم رصد نتائجها الظاهرة وتلخيصها في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

النتائج الظاهرة لبعض المتغيرات في التعلم التعاوني مقابل التعلم التنافسي والفردي

أنواع التعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	العينة
أولاً: نوع المهمة الموكلة للأفراد			
تعاوني مقابل تنافسي	٠,٦٦	٠,٩٤	١٢٨
تعاوني مقابل فردي	٠,٦٣	٠,٨١	١٨٢
تنافسي مقابل فردي	٠,٣٠	٠,٧٦	٣٩
ثانيا :الجاذبية الشخصية للأفراد			
تعاوني مقابل تنافسي	٠,٦٥	٠,٤٧	٨٨
تعاوني مقابل فردي	٠,٦٢	٠,٥٩	٥٩
تنافسي مقابل فردي	٠,٠٨	٠,٧٠	١٥
ثالثا :الدعم الاجتماعي بين الأفراد			
تعاوني مقابل تنافسي	٠,٥٩	٠,٣٩	٧٥
تعاوني مقابل فردي	٠,٧١	٠,٤٥	٧٠
تنافسي مقابل فردي	٠,١٢	٠,٣٧	١٨
رابعا : احترام الذات للأفراد			
تعاوني مقابل تنافسي	٠,٦٠	٠,٥٧	٥٥
تعاوني مقابل فردي	٠,٤٤	٠,٤٠	٣٧
تنافسي مقابل فردي	٠,١٩	٠,٤٠	١٨

(Johnson & Johnson ,1989)

وحول مدى تأثير الاعتماد الإيجابي على بعض المتغيرات التابعة الأخرى، لخص جونسون وجونسون الحالات الموضحة في الجدول (١٦).

جدول رقم (١٦)

متوسط حجم التأثير للاعتماد الاجتماعي التعاوني على بعض المتغيرات التابعة

الحالات	الإنجاز	الجاذبية الشخصية	الدعم الاجتماعي	احترام الذات
أولا : في حالة مشاركة جميع الطلبة				
تعلم تعاوني مقابل تعلم تنافسي	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٥٨
تعلم تعاوني مقابل تعلم فردي	٠,٦٤	٠,٦٠	٠,٦٠	٠,٤٤
تعلم تنافسي مقابل تعلم فردي	٠,٣٠	٠,٠٨	٠,٠٨	-٠,٢٣
ثانيا : الطلبة المتميزون				
تعلم تعاوني مقابل تعلم تنافسي	٠,٨٨	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٦٧
تعلم تعاوني مقابل تعلم فردي	٠,٦١	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٤٥
تعلم تنافسي مقابل تعلم فردي	٠,٠٧	٠,٢٧	٠,٢٧	-٠,٢٥
ثالثا : التفاعل بينهما (العمليات التحليلية)				
التعلم التعاوني * التعلم التنافسي	٠,٤٠	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٣٣
التعلم التعاوني * التعلم الفردي	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٣٦	٠,٢٢
رابعا : صافي العمليات التحليلية				
التعلم التعاوني * التعلم التنافسي	٠,٧١	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٤
التعلم التعاوني * التعلم الفردي	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٦٦	٠,٥١

(Johnson & Johnson ,1989)

لقد أظهرت معظم الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني، أنه تفوق على التعلم التنافسي والفردي، ويعزو جونسون وجونسون هذا التفوق إلى ما يلي:

١- الرغبة في مواجهة المهام الصعبة، مع توقع النجاح نظرا لوجود المنفعة المتبادلة.

٢- الاحتفاظ بالمعلومات يكون طويل المدى لدى المتعلم.

٣- نمط التفكير يكون صعبا، بينما يكون نمط التفكير في التعلم التنافسي والتعلم الفردي معتمدا على الحد الأكثر تكرارا.

٤- التفكير الإبداعي إنجاز جديد للتعلم التعاوني، ويتم عندما تقوم المجموعة بتوليد الحلول، من خلال التفاعل، وهذا لا يمكن أن يتحقق عندما يعمل الأشخاص منفردين.

٥- نقل التعلم يتم سريعا في التعلم التعاوني بينما يكون بطيئا في الطرق الأخرى.

٦- المهام التي تلتزم بها المجموعة في التعلم التعاوني يتم إكمالها نتيجة للالتزام الأخلاقي الذي يحدث بين الأعضاء.

٧- الوقت المخصص للتعلم التعاوني أقل من أوقات التعلم الأخرى.

وكل ذلك يولد علاقات شخصية إيجابية، وعلينا أن نتذكر جميعا الحكمة القائلة:

" الصديق المخلص دفاع قوي، فإن وجدته، كأنك وجدت كنزا"

(Johnson & Johnson ,1989)

لقد أجريت سلسة من الدراسات، وفي تواريخ مختلفة أوردها جونسون وجونسون في موقع لهما على الإنترنيت، نقتبس منها بعض الأقوال:

* إن عضوية المجموعة لا تكفي لزيادة الإنجاز، وإذا لم يكن هناك اعتماد إيجابي بين الأعضاء، فسيكون إنجاز الأعضاء متدنيا:

(Hwany ,. Casswell ,. Johnson & Johnson ,1993)

* التفاعل الشخصي لا يكفي لزيادة الإنتاج، بل ينبغي أن يكون هناك اعتماد إيجابي، وتفاعل الزملاء يكون جيدا؛ لكن إنجازهم لا يكون بالصورة المطلوبة إلا إذا تبادلوا الاعتماد فقط (Lew ,. Mesch,. Johnson&Johnson,1986).

* إذا نظر الأعضاء لتحقيق الهدف المشترك، وبذل كل منهم أقصى جهوده، فهذا يكفي لزيادة الإنجاز. (Mesch, . Johnson& Johnson ,1988).

- العمل داخل المجموعة ينبغي أن يتوجه لتحقيق الهدف، وتفادي الخسارة حتى يكون الإنجاز عاليا .(Frank,1984)

- يفضل اعتماد هدف أمثل للإنجاز حتى يتحقق الهدف المطلوب.

(Johnson ,.Johnson ,.Ortiz ,.Stanne,1991)

- الاعتماد على مصدر واحد يقلل الإنجاز وعلى المعلمين التنويع في المصادر.

(Johnson ,.Johnson ,. Stanne &Garibldi,1990& Ortiz Johnson ,.Johnson, 1995)

- تنويع المصادر وتوجيهها نحو الهدف، أفضل من تحديد الهدف وإهمال تنويع المصادر، حيث يزيد الأول من الإنجاز، بينما يقلل الثاني منه.

(Johnson ,.Johnson ,. Stanne &Garibldi,1990& Ortiz Johnson ,.Johnson. 1995)

- الاعتماد الإيجابي يعطي الأفراد قوة، ويوفر لهم فرصا للاكتشاف الجديد، والتفاعل التبادل، حيث يستعملون أعلى استراتيجيات التفكير).

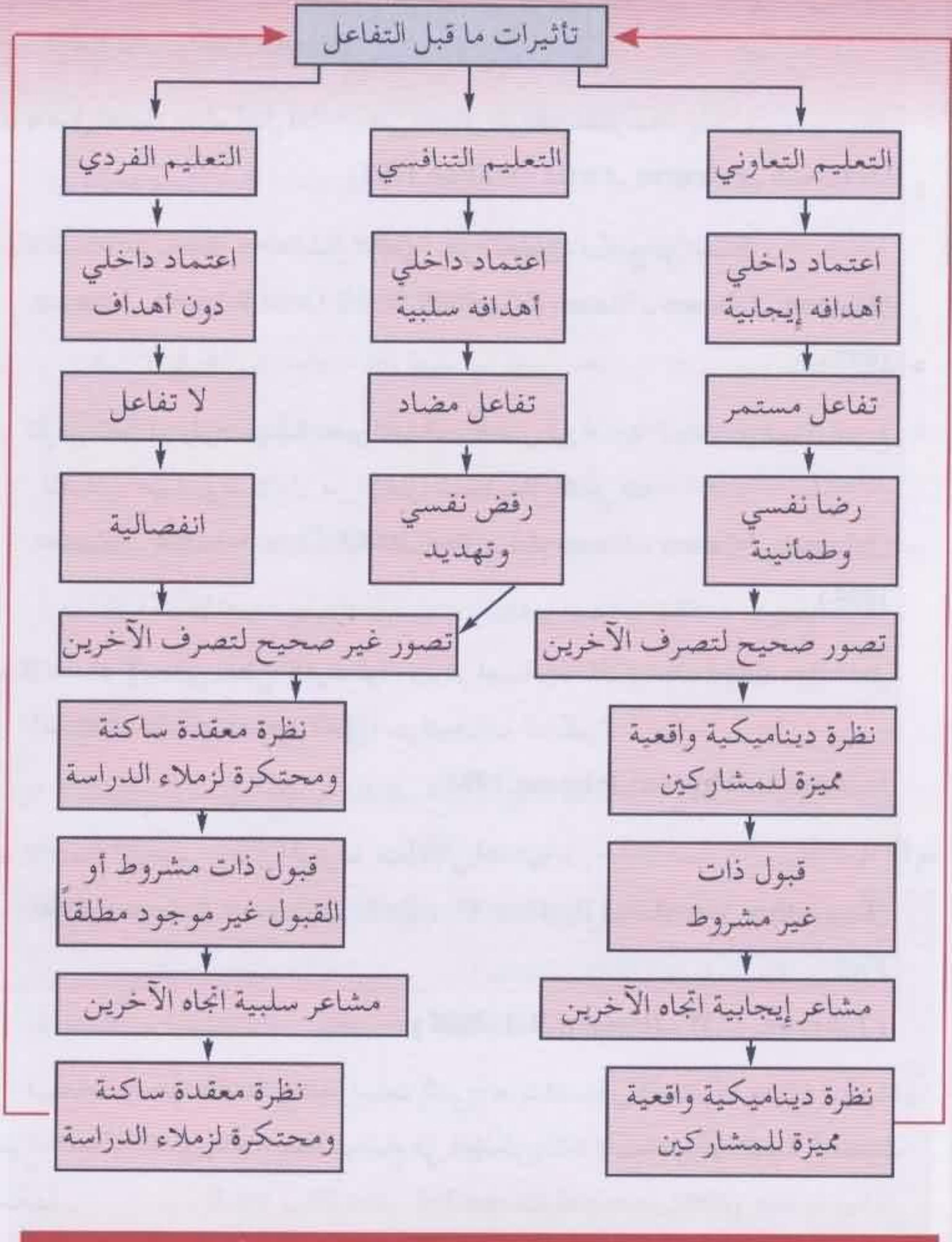
(Gabbert,.Johnson,.Johnson,1986)

- الاعتماد الإيجابي يوصل المجموعة كاملة إلى أهدافها .

To Gather We Stand Divided We(Ortiz,.Johnson,.Johnson,1995) Full

(Johnson, D.W,.Johnson,R.T,2002)

فيما سبق عرضنا نتائج الدراسات التي أجريت حول التعلم التعاوني مقارنة بأنواع التعلم الأخرى، والمخطط الموضح في الشكل(١٦) يلخص ما أثبتته البحوث السابقة.



شكل رقم (١٦) تلخيص عملية الانضباط الاجتماعي في أنماط التعلم

(Johnson & Johnson, 1995)

إن على التربويين الذين يأملون في تعزيز العلاقات البناءة بين الطلبة، أن يهيئوا الأوضاع التعاونية التي يعمل فيها الأطفال والبالغون مع زملائهم لتحقيق أهدافا مشتركة، وأن يؤكدوا على النواتج المترابطة أكثر من النتائج الفردية، وعليهم أن يدرسوا المهارات الاجتماعية المطلوبة (والتي سبق توضيحها في الفصل الثالث) لبناء وحفظ العلاقات التعاونية بين الزملاء، وأن يعطوا الأطفال والبالغين مسؤولية معنوية عن نجاحات زملائهم، وأن يشجعوا مشاعر الدعم، والقبول والاهتمام، والإخلاص، وأن يجعلوا الأطفال والبالغين مسؤولين عن تحقيق التزاماتهم وواجباتهم، وأن يتناوبوا في الوصول إلى السلطة بالاعتماد على بعضهم بعضا، وأن يؤكدوا نجاح خبرات الأطفال في التعاون.

5

قضايا هامة حول فعالية التعلم التعاوني :

لقد أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم التعاوني الاختلافات الجوهرية بين استراتيجياته، وهي متوافرة حاليا للمراجعة على مواقع الإنترنيت، وسنقوم من خلال صفحات هذا الفصل بعرض الميسور منها، وهناك دراسات لم تنشر بعد، والملخص الذي سنقوم بعرضه يعطينا وصفا للدراسات من عام (١٩٨٩) وحتى (١٩٩٩).

لقد أظهرت مئات الدراسات الفردية أن التعلم التعاوني يؤدي إلى إنجاز فردي أعلى من التعلم الفردي والتنافسي، وقد بدأ تطبيق التعلم التعاوني في معظم دول العالم، مما يجعله اليوم يتصدر الممارسات التعليمية في هذه الدول.

حقا إن التعلم التعاوني يزيد من إنجاز الطالب بشكل ملحوظ، ولا يعني هذا أن كل تعلم تعاوني سيكون فعالا، وحتى نتأكد من فاعلية التعلم التعاوني علينا التأكد من أربع قضايا مهمة هي :

* **ما البحوث التي أجريت على طرق واستراتيجيات التعلم التعاوني ؟**
* **ما أفضل الاستراتيجيات التعاونية التي تم تقويمها ؟**
* **ما فاعلية كل طريقة على إنجاز الطالب ؟**
* **ما خصائص أكثر الاستراتيجيات التعاونية فاعلية ؟**

القضية الأولى: البحوث التي أجريت على طرق واستراتيجيات التعلم التعاوني

لقد أجريت بحوث كثيرة حول التعلم التعاوني، وقد تم تلخيصها على شكل كتب ومقالات مختلفة، ومعظمها اختبرت كفاءة التدريس بطريقة التعلم التعاوني مقارنة مع الطرق الأخرى، ولم تجر بحوث متخصصة حول أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني فاعلية، عدا تلك المحاولات التي قام بها (كوهين ولوتان،١٩٩٧) و(شاران، ١٩٩٢) و(سلافن ١٩٩١)، حيث قدرت الدراسات التي أجريت على استراتيجيات التعلم التعاوني (بـ١٦٤ دراسة منشورة)، وقد وصل منها (١٥٨ تقريرا فقط)، وقد أجري (٢٨٪) منها في عام ١٩٩٩، وأجري الباقي في تواريخ سابقة، وقد شملت الدراسات جميع مراحل التعليم فكان نصيب المرحلة الابتدائية (٤٦٪) و(٢٠٪) للمرحلة المتوسطة و(١١٪) مدارس عليا و(٢٣٪) مؤسسات بعد الثانوية.

لقد استندت هذه الدراسات التي أجريت في " أمريكا الشمالية، وأوروبا، والشرق الأوسط، وآسيا، وأفريقيا" على المنهج التجريبي العشوائي في اختيار العينة، وشملت الأقلية والأغلبية من السكان.

والجدول (١٧) يوضح ما يميز هذه الدراسات

جدول (١٧)

السمات العامة للدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني خلال الفترة ١٩٧٠ وحتى العام ١٩٩٩

عدد الدراسات ومراحلها	عدد العينة	النسبة٪
١٩٧٠-١٩٧٩	٢٦	١٦
١٩٨٠-١٩٨٩	٨٨	٥٦
١٩٩٠-١٩٩٩	٤٤	٢٨
المميزات والسمات		
دراسات قصدية غير عشوائية	٤٨	٣٠
دراسات عشوائية في موضوعاتها	٧١	٤٥
دراسات شبه تجريبية لمجموعات عشوائية	٣٠	١٩
دراسات تحليلية لمجموعات عشوائية	٩	٦
دراسات تم تطبيقها على الصفوف من ١-٣	٢٢	١٤
دراسات تم تطبيقها على الصفوف ٤-٦	٤٣	٢٧
دراسات مشتركة على الصفوف من (١-٦)	٨	٥
دراسات تم تطبيقها على صفوف المرحلة المتوسطة من (٧-٩)	٣٢	٢٠
دراسات تم تطبيقها على صفوف مدارس المرحلة الثانوية العليا من (١٠-١٢)	١٧	١١
دراسات تم تطبيقها على مرحلة ما بعد الثانوية	٣٣	٢١
دراسات طبقت على الراشدين	٤	٣
دراسات منشورة في المجلات والدوريات	١٠٥	٦٦
دراسات منشورة في كتب ومؤلفات	٢	١
دراسات على شكل أطروحات ماجستير أو دكتوراه	٢٨	١٨
دراسات على شكل تقارير فنية	١٧	١١
دراسات غير منشورة	٦	٤
دراسات استمرت جلسة واحدة	٣	٢
دراسات استمرت من٢-٩ جلسات	٣٨	٢٤
دراسات استمرت من ١٠-٢٩ جلسة	٤٥	٢٨
دراسات استمرت أكثر من ٣٠ جلسة	٧٢	٤٦
دراسات طبقت على جنس واحد من الطلبة	١٠	٦
دراسات طبقت على الجنسين	١٤٨	٩٤
مجموع التقارير	١٥٨	١٠٠

(Johnson,. Johnson & Mary, 2000)

تعقيب على الجدول (١٧)

يتبن من الجدول (١٧) أن حجم الدراسات التي أجريت عن التعلم التعاوني ازداد خلال عقد الثمانينيات من القرن العشرين، حيث بلغت النسبة المئوية (٥٦٪) وهذا هو العقد الذي بدأ فيه انتشار التعلم التعاوني في أنحاء العالم، وقد كانت هذه الدراسات منصبة على مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم التنافسي والفردي.

كما يشير الجدول (١٧) إلى أن معظم الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني اعتمدت الدراسات في اختيار عينتها على العشوائية، حيث بلغت نسبة الدراسات العشوائية (٤٥٪)، وفي هذا ضمان ضد التحيز للطريقة المستخدمة.

وبالنظر إلى النسب المئوية الواردة في الجدول (١٧) حول المراحل التي تم تطبيق دراسات التعلم التعاوني عليها، يتضح أن الصفوف من(١-٩) قد استأثرت بنصيب الأسد من هذه الدراسات، وهذا يرجح بعض الآراء التي تقول أن التعلم التعاوني يناسب المراحل إبتداء من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى نهاية المرحلة الإعدادية، وربما يجد المعلمون صعوبة في تطبيقه على المرحلة الثانوية وما بعدها، وهذا يتفق مع قلة الدراسات التي أجريت على التعليم الجامعي.

إن معظم دراسات التعلم التعاوني نشرت بأشكال مختلفة، وقد كانت أعلى نسبة لنشر هذه الدراسات كما يشير الجدول رقم (١٧) هي نسبة النشر في المجلات والدوريات حيث بلغت (٦٦٪).

كما أن دراسات التعلم التعاوني الموضحة نتائجها في الجدول رقم (١٧) تم تطبيقها في جلسات كثيرة ويتبن أن أكثر من ٣٠ جلسة قد كانت نسبتها أعلى من النسب الأخرى، ويبين الجدول رقم (١٧) أن (٩٤٪) من الدراسات تم تطبيقها على الجنسين، الأمر الذي يؤكد على أن التعلم التعاوني يطبق بغض النظر عن الجنس.

القضية الثانية : تقويم طرق التعلم التعاوني

استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني ثماني طرائق، أجري عليها الصدق التجريبي، وتم تطبيقها في قاعات الدرس، وقسم من هذه الطرائق تم تقيمه، وقسم

آخر لم يتم تقييمه بعد، فهناك (١١٣ دراسة) باستخدام التعلم معا، و(٦٦ دراسة) تمت باستخدام الخلاف البناء و(١٢ دراسة) استخدمت الطريقة المنشارية الترددية و(٣دراسات) استخدمت الاستقصاء الجماعي، ومن حق الجميع أن يتساءل عن عدد الطرائق التعليمية التعاونية التي تم تقويمها تجريبيا؟ والجدول رقم (١٨) يوضح تصنيف طرائق التعلم التعاوني التي تم تقويمها واختبارها مقابل التعلم التنافسي والفردي

5

جدول رقم (١٨)

تصنيف طرائق ومراتب التعلم التعاوني التي يتم تقويمها

م	الطريقة	تعاوني	العدد	الطريقة	تعاوني	العدد
١	التعلم معا	٠,٨٥	٢٦	التعلم معا	١,٠٤	٥٧
٢	الخلاف البناء	٠,٦٧	١٩	الخلاف البناء	٠,٩١	١١
٣	فرق الإنجاز الطلابية	٠,٥١	١٥	الاستقصاء الجماعي	٠,٦٢	١
٤	فرق الألعاب والمباريات	٠,٤٨	٩	فرق الألعاب والمباريات	٠,٥٨	٥
٥	الاستقصاء الجماعي	٠,٣٧	٢	فرق التدريس المتسارع	٠,٣٣	٨
٦	المنشارية الترددية	٠,٢٩	٩	فرق الإنجاز الطلابية	٠,٢٩	١٤
٧	فريق التدريس المتسارع	٠,٢٥	٧	التعاون من خلال القراءة والمحادثة	١٠،١٨	١
٨	التعاون من خلال القراءة والمحادثة	٠١٨،	٧	المنشارية الترددية	٠,١٣	٥

يتبين من الجدول رقم (١٨) أن طريقة التعلم معا كانت أكثر طرق التعلم التعاوني فعالية عند اختبارها مقابل التعلم التنافسي والفردي، كما أن طريقة الخلاف البناء احتلت الترتيب الثاني في الفعالية بين طرق التعلم التعاوني، مقابل التعلم التنافسي والفردي.

ويبين الجدول الاختلاف بين طرق التعلم التعاوني حيث جاءت طريقتا (فرق الإنجاز الطلابية و وفرق الألعاب والمباريات) في ترتيب متوسط مقارنة بالتعلم

التنافسي، بينما جاءت طريقتا (الاستقصاء الجماعي وفرق الألعاب والمباريات) في المركز المتوسط مقارنة مع التعلم الفردي، واحتلت طريقة التعاون من خلال القراءة الترتيب النهائي في التعلم التعاوني مقابل التعلم التنافسي، كما جاءت الطريقة المنشارية الترددية في الترتيب النهائي في التعلم التعاوني مقابل التعلم الفردي.

(Johnson ,.Johnson& Mary,2000)

القضية الثالثة: فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة مع بعضها بعضا

حين يطرح السؤال الآتي: كيف استطاعت طرائق التعلم التعاوني تحقيق قدر كبير من الإنجاز؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول: عندما يعرف المرء عدد البحوث التي أجريت على طرائق التعلم التعاوني، وأكثرها فاعلية فإنه يدرك مدى الاهتمام بهذه الطرائق، ثم يقرر بعد ذلك حجم تأثير هذه الطرائق على إنجاز الطالب، من خلال التحليل الإحصائي، وحساب حجم التأثير لكل طريقة، والجدول (١٩) يبين حجم التأثير لكل طريقة من طرائق التعلم التعاوني.

جدول رقم (١٩)

تصنيف الطرائق التعاونية بالنسبة لحجم تأثيرها على إنجاز الطلبة

م	الطريقة	سهولة التعليم	سهولة الاستخدام	الاستمرار	التطبيق	التكيف	المجموع
١	التعلم معا	٥	٥	٥	٥	٥	٢٥
٢	فرق الألعاب والمباريات	٣	٣	١	٢	٢	١١
٣	الاستقصاء الجماعي	٥	٥	٣	٢	٢	١٧
٤	الخلاف البناء	٥	٥	٥	٤	٤	٢٣
٥	الترددية المنشارية	٢	٢	٣	٣	٣	١٣
٦	فرق الإنجاز الطلابية	٢	٢	١	٢	٢	٩
٧	فريق التدريس المتسارع	٢	٢	١	١	١	٧
٨	التعاون من خلال القراءة والمحادثة	٢	٢	١	١	١	٧
٩	المهمة المعقدة	٥	٥	٣	٣	٣	١٩
١٠	التعاون المركب	١	١	١	١	٥	٩

ملاحظة : تم تقييم استراتيجيات التعلم التعاوني وفق خمسة أبعاد هي :

* سهولة تعليم الطريقة .
* سهولة الاستخدام الأولي في قاعة التدريس .
* سهولة المحافظة عليها والاستمرار بها لمدة طويلة .
* ملاءمة الطريقة للتطبيق .
* تكيف الطريقة مع تغير الظروف العامة

أعطي لكل بعد (٥ درجات) .

5

لقد ارتبطت كل طريقة من طرائق التعلم التعاوني بحجم تأثيرها على الإنجاز، بالمقارنة مع التعلم التنافسي والتعلم الفردي.

ويشير الجدول (١٩) إلى أن طريقتي التعلم معا و الخلاف البناء أكثر الطرائق تأثيرا، وطريقتي التدريس المتسارع والتعاون من خلال القراءة والمحادثة كانتا أقل الطرائق تأثيرا، وربما يعود السبب إلى قلة الدراسات حول هاتين الطريقتين، وأيا كانت الطريقة فقد تبين أن جميع الطرائق حققت إنجازا أعلى من التعلم التنافسي والفردي . (Johnson ,.Johnson& Mary,2000)

القضية الرابعة : خصائص طرائق التعليم التعاوني:

تذكر الدراسات أن أفضل الطرائق للتعلم التعاوني هي الطريقة التي تبتكر تقانات معينة، والطرق التصورية أفضل من الطرائق المباشرة، والطرائق الأكثر تصورية تؤثر إيجابياً في إنجاز الطلبة، حيث يزداد إنتاجهم وينمو إبداعهم، وهناك طريقتان من طرائق التعلم التعاوني انتشرتا أكثر من غيرهما من الطرائق هما : التعلم معا، وفرق التعلم، وعلى أية حال فإن جميع طرائق التعلم التعاوني تستعمل في قاعات الدرس، وتناسب جميع المواد الدراسية مثل : العلوم، واللغة، والرياضيات. . . . .

ويعد التعلم التعاوني منذ زمن طويل من الاستراتيجيات الغنية بالإنجاز، ليس بسبب تاريخه فحسب، بل بسبب فاعليته في غرفة الصف، حيث يعتمد على التفاعل الإيجابي - والاتصال الإدراكي التطوري، والتعلم السلوكي، وقد حقق

قدرا كبيرا من الإنجاز في التعلم، علاوة على التنمية الاجتماعية، والكثير من النتائج التربوية الأخرى، ويعود سبب تميز التعلم التعاوني على أنواع التعلم الأخرى إلى ما يأتي :

- **إخضاعه للعديد من الدراسات والأبحاث، أكثر من الطرائق الأخرى .**
- **تقويمه أولا بأول عبر تاريخ طويل.**
- **ارتباط معظم دراساته بالإنجاز.**
- **فاعليته أكثر من الأنواع الأخرى . (Johnson ,,Johnson& Mary,2000)**

اراء في التعليم التعاوني

ويقدم لنا مالوني (Maloney 1992) قائمة بفوائد التعلم التعاوني عندما يستخدم في تعلم مفاهيم العلوم:

١- ينمي لدى الطالب شعوراً بالانتماء إلى المجموعة التي هو جزء منها.

٢- ينمي لدى الطالب مهارة التحليل والاستقصاء وإدراك العلاقات المرتبطة بالمفاهيم موضوع الدراسة.

٣- يهيئ للطالب الفرصة ليطرح أسئلة لم يعتد على طرحها في الفصل.

٤- يغير من اتجاهات الطالب نحو قدراته الذاتية ونحو التعلم عموما.

وربما يكون التغير في الدور الذي يؤديه المعلم هو من أعظم فوائد التعلم التعاوني. وفي هذا الشأن يشير إلى أن دور المعلم في التعلم التعاوني اختُزل (إن لم يكن تبدل) إلى دور الموجه ذي الشفافية الذي يدفع بالحوار والمتعلمين ليصلوا بوعي منهم إلى الأطر النظرية التي تدعم المناقشة وتفسر الأنشطة (Maylath,1991)

ويحدد" ميكينمي"دور المعلم في موقف التعلم التعاوني بأنه دور الوسيط (بين الطلاب والمعرفة)، والملاحظ، والمشجع. (Mc Enemey, 1989)

* كتب روي أ. سميث رأي أحد المعلمين في التعلم التعاوني :

"يقول أحد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية: إن

التدريس باستخدام التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة في التحصيل لدى الطلبة، ويصبح لديهم مواقف أفضل، ولهذه الطريقة الفضل في تغيير وجهة نظري حول مهنة التدريس"

عملت معلما للغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية الأولى قرابة (٢٢ عاما)، وحالفني الحظ بأن اشتركت في ورشة عمل حول التعلم التعاوني، وقد نظمها وأشرف عليها "ديفد جونسون وروجرز جونسونس" الذين يعملان في مركز التعلم التعاوني بجامعة مينسوتا كأعضاء هيئة تدريس، لقد عملت تلك الورشة على تغيير أسلوبي تماما في التدريس، كما حالت دون تركي للمهنة.

5

إنني أوافق بشدة على تجربة التعلم التعاوني لأسباب كثيرة منها :

* التعلم التعاوني يضع مسؤولية التعلم على كاهل الشخص المناسب وهو الطالب.
* التعلم التعاوني يزيد من التحصيل الدراسي، ويعدل اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ونحو زملائهم.
* يجعل عملية التدريس أكثر متعة.

وكوني معلما فإنني أقوم بتنظيم الأنشطة التعليمية بصورة تساعد الطلبة على إتقان المحتوى التعليمي، وتطبيق المهارات بفاعلية، مع تحقيق رغباتهم الشخصية، وعلى وجه التحديد حاجتهم للمتعة والمرح، وفي معظم الأوقات أطلب إلى الجميع العمل بشكل متعاون، وفي بعض الأحيان يعمل الطلبة بادئ الأمر بشكل فردي، ثم ما يلبثون أن يجتمعوا للعمل بصورة مجموعات تعاونية لإتمام المهمات المعقدة.

عندما أحدث المعلمين عن تجربتي في التعلم التعاوني، يقولون لي : نحن نفعل كذلك، لكنني متأكد أن ثمة فروقات كثيرة بين ما أتحدث عنه وما يقصدون، لأنهم يتصورون أن تعلم المجموعات هو تعليم تعاوني، حقا قد يعمل طلبتهم ضمن مجموعات لكنهم لا يتعاونون، والطلبة الذين لم يتعلموا مهارات التعاون دائما يكونون غير منتجين داخل المجموعة، وتفاعلهم غير مرض، وهناك عدد قليل

من الطلبة يقومون بإنجاز العمل على الأرجح، بخلاف مجموعات التعاون الذين يتعلمون المهارات التعاونية، فهم يستمتعون بعملهم وبوقتهم، ويهتمون بتعليم زملائهم في المجموعة وإنتاجيتهم التعليمية دائما عالية.

إن مهارات التعاون سهلة ويمكن تدريسها للمستويات كافة، بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفي مختلف المواد الدراسية،لكن تدريس المهارات التعاونية يتطلب بعض الوقت مع بداية العام الدراسي، إلا أن النتائج المرجوة تظهر في زيادة تحصيل الطلبة واتخاذهم لمواقف واتجاهات أفضل.

ويستمر في القول : لقد أوجز جونسون وجونسون تدريس المهارات خلال الموقف التعليمي بخمس خطوات بسيطة، وقد قمت بتطبيقها وسأعرضها فيما يلي :

أولا : مساعدة الطلبة على إدراك الحاجة لكل مهارة :

كنت أقوم في بداية كل عام دراسي بعرض الأنماط الثلاثة للتفاعل التي يمكن تطبيقها داخل غرفة الصف، وهي : التعاون، والعمل الفردي المستقل، والعمل التنافسي، وأعلم الطلبة أننا على الأغلب سنستخدم النمط التعاوني، وأقوم بوضع الملصق التالي :

"ليس بيننا ذكي، يتفوق على ذكائنا مجتمعين"

ثم أقوم بعرض المهارات التعاونية التي تعزز التعاون، وغالبا ما كنت أشير إلى مهارة المشاركة في استخدام المواد، نظرا لأنها تعمل على اشتراك الجميع في العمل بفاعلية، وأطلب إليهم مساعدتي على استكمال قائمة السلوكات التعاونية الأخرى، وكتابتها على السبورة، وعندما أتعرض إلى سلوك جديد أقوم بربطه بمهارات التعلم مثل : القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع، التفكير، وأكتبه على السبورة أيضا.

من خلال ذلك يصبح العمل التعاوني السبيل الوحيد للتعلم بفاعلية، وهو الوحيد الذي يقوي مهارات الاتصال بين الطلبة. من خلال ذلك لا بد لي أن أذكر

أن هناك عددا من المعلمين يتوقفون عن استخدام المجموعات في التعلم ؛ لأنهم يفشلون في ربط ما يدرسونه مع أساليب تدريسهم، وقد سمعت يوما أحد المعلمين يتحدث مع طلبته وقد أتموا حلقة تعاونية، استخدم فيها العصف الذهني، حسنا لنعد إلى العمل، وفي هذا إشارة إلى أنهم كانوا مستمتعين في العمل الجماعي. لا بد لي من القول: على المعلم أن يجعل طلبته يدركون أنهم سينجحون معا أو سيفشلون معا، وما يتعلمونه من مهارات- ربما تكون- مرتفعة الأداء سيتعلمونها مع مجموعاتهم التعاونية.

5

ثانيا: مساعدة الطلبة على اكتساب الفهم الواضح لكل مهارة:

من الصعب تدريس المهارات الاجتماعية دفعة واحدة، لذا فعلينا محاولة تقديم مهارة أو مهارتين في كل موقف تعليمي، فمثلا إذا قام الطلبة بنشاط معين قبل البدء بكتابة ما تم الاتفاق عليه من قبل المجموعة، فيجب توجيههم إلى مهارة قبول أفكار الآخرين لممارستها كسلوك في المجموعة، ولا يعني هذا أننا نتفق مع ما يقوله الآخرون، لكنه يعني سماع وجهة نظر الآخرين، والاعتراف بحقهم في التعبير عن أنفسهم دون نقد أو مقاطعة، لأن مقاطعة الغير أو القول أنهم على خطأ يعرقل عملية المناقشة.

وعلينا استخدام اللباقة والكياسة في المناقشة داخل المجموعات فمثلا يقال للطالب أحيانا : لا أفهم السبب في اعتقادك ذلك، بل قل: هل يمكنك توضيح الأسباب، وبدلا من أن تقول له أنت مخطئ، عليك القول: أنا لا أتفق معك في الرأي.

لا شك أن مراقبة الطلبة في أثناء العمل الجماعي يساعد المعلمين على تحديد المهارات الاجتماعية التي يحتاجونها، كما تساعد المناقشة بعد الانتهاء من نشاط قامت به المجموعات على تحديد نطاق المشكلة، كما أن الطلبة يصبحون قادرين على إيصال الصعوبات التي تواجههم إلى المعلم.

ويحبذ في كثير من الأحيان أن يطلب المعلم إلى طلبته وضع حلول للمشكلات التي قد تظهر في أثناء العمل الجماعي، باستخدام العصف الذهني.

(٣) تقديم المواقف التي تمكن الطلبة من ممارسة المهارات الاجتماعية

في بداية كل عام دراسي أقوم بتصميم مواقف تعليمية ليست ذات علاقة باللغة الإنجليزية، وأحدد مهارة اتصال واحدة للطلبة مثل : مهارة تشجيع الآخرين، وأطلب إلى الجميع تطبيق هذه المهارة في نشاط جماعي، كأن يقوموا بحساب متوسط عمر أفراد المجموعة حسب الأيام والأشهر والسنين، حقا إن المهمة تستغرق دقائق قليلة، لكنها تقدم خبرة مصغرة في استخدام المهارة للطلبة، كما أطلب إلى الطلبة كتابة جميع ما قاموا به لحل المسألة الرياضية، وأطلب إليهم كتابة ما سيقومون به بشكل مختلف في المرة القادمة، ثم أعطي الطلبة وقتا بسيطا لمناقشة هذه البيانات ضمن مجموعتهم، وتقوم كل مجموعة بتقديم تقرير أمام طلاب الصف، عن السلوكات التي قاموا بها.

وثمة أسلوب آخر أقوم باستخدامه يتمثل في تكليف طالب من المجموعة بملاحظة العمل وتسجيل السلوكات الملائمة كما تحدث، مثل : الاتصال العيني في أثناء الاستماع، استخدام الإطراء على الآخرين، عرض الأفكار الخاصة. وتكتب أسماء طلبة المجموعة أعلى الاستمارة، ويضع الملاحظ إشارات تحت اسم المشارك، وخانة السلوك المقصود في كل مرة يظهر فيها المشارك ذلك السلوك، وعندما تنتهي المجموعة يقدم الملاحظ - الذي لم يشترك في النشاط، تقريرا يتضمن استنتاجاته للمشاركين، وهكذا يتم تبادل دور الملاحظ بين المجموعات.

وعندما تنهمك المجموعات في العمل أقوم بالتجول بين المجموعات، وأكتب ملاحظاتي حول مدى استخدام السلوكات المطلوبة، وأستخدم في هذه الحالة واحدا من الخيارات الآتية :

* **ملاحظة الطلبة بصمت وروية، وكيف يتصرفون في حل المشكلات التي تواجههم.**
* **الطلب إلى المجموعة التوقف عن ممارسة النشاط، وتقديم نموذج يمكن للمجموعة استخدامه في حل المشكلة.**

* مدح المجموعة على استخدامها الملائم للسلوكات المطلوبة.

عند انشغال الطلبة في المجموعات تظهر لدى المعلمين الرغبة في التدخل عند ظهور بوادر مشكلة ما، وأما أنا فإنني أفضل التريث، ومشاهدة الطلبة وهم يحلون المشكلة، ولو طلب إلي التدخل، فقط أقوم بطرح أسئلة تهدف إلى مساعدتهم على حل المشكلة بأنفسهم.

5

(٤) إعطاء كل طالب تغذية راجعة عن أدائه للمهارة :

إنني أرى أنه من الأنسب تبصير المتعلمين بالسلوك الذي سأقوم بملاحظته، وكيفية إعداد التقرير عنه قبل أن تبدأ المجموعة بنشاطها، وعلى الملاحظين تجنب عبارات التقويم مثل :هذا عمل جيد،كما ينبغي إعطاء الطلبة استمارات ليسجلوا ملاحظاتهم حول العمل الذي قاموا به معا بعد أدائهم للنشاط الجماعي، وأستخدم تلك المعلومات في مناقشة المجموعات منفردة كلما كانت ملاحظات الطلبة إيجابية كانت نوعية إنتاج المجموعة مفيدة أيضا. والمفتاح الذي يمكن من خلاله تحسين السلوكات التعاونية هو إعطاء الطلبة تغذية راجعة لأدائهم، وهذا ما يغفله عدد من المعلمين.

(٥) المواظبة على ممارسة المهارة :

يذكر معلمو القراءة أن تعليم مهارات عقلية عليا كالاستنتاج والتفسير، إضافة إلى تعليم مهارات تعاونية يستغرق وقتا طويلا، ومع ذلك يبتعد المعلمون عن الأنشطة التعاونية مع ظهور أول مشكلة تعترضهم، علينا أن نصبر في العمل التعاوني، وكما قال جونسون وجونسون"إن أعضاء المجموعة يُصنعون ولا يولدون" . (الصالح، ١٩٩١).

لقد تعودت بعد اقتناعي بالممارسات التعليمية التعاونية على تقديم أنشطة تعاونية للطلاب، مقتنعا أن التعاون لا يحدث فجأة، والأنشطة تتطلب تخطيطا دقيقا من حيث المحتوى والبيئة، وسأقدم وصفا لنشاطين استخدمتهما مع طلبتي.

النشاط: (ا):

دراسة المفردات :

هذا نشاط نصف أسبوعي يقوم الطلبة فيه بالعمل في مجموعات تتكون المجموعة من "٣ أفراد"، ويتم تشكيل هذه المجموعات في الفصل الدراسي الأول باستخدام المستويات المتباينة، بعد تطبيق اختبار قبلي خاص بالتصنيف، وكنت أراعي أن يكون في كل مجموعة طالب عالي المستوى، وآخر متوسط المستوى، وثالث يحتاج إلى الرعاية والعناية، وعمليا فإن الطالب عالي المستوى سيساعد الآخرين.

كنت أوكل لكل طالب مهمة وهي البحث عن معاني كلمات، وفي بداية الأسبوع تلتقي المجموعة، وتعمل على مراجعة معاني الكلمات، ونظرا لأن الطلبة يستخدمون معاجم مختلفة في أداء واجباتهم المنزلية ؛لذا كانت تظهر بعض الفوارق في معاني الكلمات.

وفي نهاية الأسبوع يعقد امتحان للطلاب المشاركين جميعهم يتكون من "٢٠ سؤالا" تشتمل على إتمام الجمل، وتشابه، وتطابق الجمل، وأما الاختبار الثاني فيكون بشكل فردي يتضمن "٢٠ سؤالا" تتعلق بالمترادفات.

إن للاختبارات الجماعية فائدتين مهمتين هما :

* إعطاء الطلبة فرصة لمراجعة الكلمات خلال الأسبوع مع بعضهم بعضا، فكلما شاهد، أو سمع، أو قال، أو كتب الطلبة كلمات أكثر، أصبحت هذه الكلمات جزءا من حصيلتهم اللغوية، التي يستخدمونها يوميا.
* إعطاء فرصة للطلبة للعمل معا، وتقوية مهاراتهم على حل المشكلات، وتحمل المسؤولية الفردية في النشاط الجماعي، وفي هذا النشاط يكون الطلبة مسؤولين عن مشاركتهم الجماعية من خلال الاختبارات الفردية.

إنني من خلال هذه الأنشطة أقوم بتدريس مهارات التعاون، وأشجع على

التعاون من خلال إعطاء علامات إضافية لكل طالب يحصل على ٨٥٪ من علامة الاختبار الفردي. ويستمر الطلبة في المجموعات الصغيرة طوال الفصل الدراسي الأول، ومع بداية الفصل الدراسي الثاني أقوم بتشكيل مجموعات جديدة، بناء على نتائج الطلبة في الفصل الأول.

نشاط: (٢)

صحيفة القرون الوسطى:

هذا نشاط معقد نوعا ما، ويتطلب مهارات تعاونية متطورة، وفي هذا النشاط يعمل الطلاب في مجموعات رباعية، حيث يقوم كل طالب بإجراء بحث حول مختلف جوانب الحياة في القرون الوسطى، ويقدمون نتائج لهذا البحث على شكل صحيفة وتتم المناقشة في حصة التاريخ.

وتحتوي صحيفة كل مجموعة على قصة واحدة، افتتاحية، عمود صحفي، مقالة خاصة، ويمكن أن تتضمن الصحيفة أخبار الوفيات، والأحوال الجوية، وبعض الرسومات الكاريكاتيرية، والإعلانات، وفي بداية النشاط أقدم للطلبة دروسا حول مختلف أنواع الكتابة الصحفية التي سيقومون بممارستها، وعلى كل طالب أن يساهم بكتابة مادة رئيسة، ويجب أن تكون مادة الصحيفة جميعها من القرون الوسطى.

يختار الطلبة مجموعاتهم الخاصة التي تتألف من "٤ أفراد"، وبعد أن تحدد كل مجموعة الموضوع الذي ستتناوله، يتم البحث فيه بتعمق بالاستعانة بالمراجع المختلفة، والكتب المدرسية، والنشرات الصحفية، ويقسم الطلبة العمل فيما بينهم لتغطية أكبر كمية ممكنة من المواد، كما يتبادل الطلبة في أثناء الحصة المعلومات التي تم جمعها، ويخصص جزء من وقت الحصة للعمل بصورة جماعية، للقيام بتحرير الصحيفة، وقراءة مسوداتها.

ويؤدي كل عضو من أعضاء المجموعة مهمتين هما:

* القيام بواجبه الكتابي على أكمل وجه.
* مساعدة الأعضاء الآخرين بوساطة قراءة مقالاتهم، ومراجعة الحقائق، وصياغة الجمل، وتصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية، وعلامات الترقيم، والترابط المنطقي، والتسلسل الموضوعي ووحدة الموضوع، وتحصل المجموعة على علامة إجمالية بناء على ما تضمنته صحيفتهم.

إن هذا النشاط يعطي الفرصة لممارسة المهارات الاتصالية قراءة وكتابة وتحدثا، كما يفسح المجال للاستماع والتفكير، وتعزيز مهارات التعاون.

في ختام هذا الحديث الطويل لا بد لي من أن أقدم نماذج من ردود الفعل لدى الطلبة.

ردود فعل الطلبة :

منذ فترة طلب إلى طلابي بالصف التاسع المشاركة بآرائهم في التعلم التعاوني، وكانت مشاركاتهم مشجعة، على الرغم من أن خمسة طلاب ذكروا المعوقات، وأنهم تعرضوا لمشكلات مع أشخاص آخرين من مجموعات أخرى، وفشل بعض الطلبة في تقديم مساهماتهم، لأنهم لم يلاقوا آذانا صاغية لهم من قبل الطلبة الآخرين، ويشير أحد الطلاب" إلى أنه يتعلم محبة الآخرين بشكل أكبر بعد العمل الجماعي في مجموعات صغيرة.

* يذكر الطلبة أن التعلم التعاوني يسمح لهم بتبادل الأفكار والآراء، والطلاب في المجموعة يساعدون بعضهم على رؤية المادة الدراسية من وجهة نظر مختلفة.
* ويقول أحد الطلبة عندما يتم إدماج آراء مجموعة من الناس يصبح الإنتاج ذا نوعية أفضل، ويتم أداؤه بصورة أسرع.
* ويقول آخر : إننا نحصل على مدخل جديد للمعلومات من خلال العمل الجماعي، لأننا نقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة.

5

* وتقول طالبة : لقد أتاح لي التعلم التعاوني فرصة للتطور من خلال دفعي للاستماع والتعلم لما يقوله الآخرون.

* ويقول طالب : إنني أحصل على ضعفين بل على ثلاثة أضعاف الأفكار عندما أبدأ بعرض أفكاري الخاصة.

* ويؤكد الكثير من الطلبة أن التعلم التعاوني يشجع على الاندماج بين الطلبة.

* وتقول إحدى الطالبات" لقد منحني التعلم التعاوني فرصة لمناقشة ما أشعر به على نطاق واسع دون الشعور بالخوف.

* ويذكر عدد من الطلبة أن علاماتهم قد تحسنت بفضل التعلم التعاوني، ويؤكدون أن العمل التعاوني يعزز الثقة بالنفس.

* وتؤكد إحدى الطالبات أن التعلم التعاوني لم يعمل على تحسين علاماتها، وزيادة اهتمامها بمادة اللغة الإنجليزية فحسب، بل تعدى ذلك بأن منحها فرصة معرفة الزملاء بصورة أفضل من السابق.

* ويؤكد الطلبة أن التعلم التعاوني يعلم تحمل المسؤولية. وتقول إحدى الطالبات: " بمجرد أن تعلم أنك ستخذل زملاءك إذا لم تبذل جهدك، تحصل على دافع قوي لبذل قصارى جهدك.

* وتذكر بعض المعلمات أن الطالبات اللواتي يشعرن بالملل بسرعة من الواجبات الصفية، يحبذن التعلم التعاوني كطريقة منعشة للتعلم.

* وتبدي إحدى الطالبات رأيها حول التعلم التعاوني قائلة: " يكون الجو مشوشا، ومضبوطا، ومريحا، وقويا، ومنتجا في آن واحد؛ بسبب تنوع الشخصيات، والخلفيات، والآراء، والذكاء في صف واحد، وقد لاحظت أن إدارة الصف بطريقة التعلم التعاوني أكثر إنتاجية، ومتعة، وأقل توترا و مللا من إدارة الصف بطريقة التعليم العام.

وفي الختام علي أن أذكر أن التعلم التعاوني كان نقطة تحول في حياتي المهنية، وما ذكره وعقب عليه طلبتي كفيل لتوضيح ذلك.

تعقيب على الدراسات :

على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني إلا أن ثمة استنتاجات يمكن استعراضها حول فاعلية هذه الاستراتيجية :

* إن المقارنة بين استراتيجية التعلم التعاوني والاستراتيجيات الأخرى لا بد وأن تتضمن التقليل من شأن الاستراتيجيات الأخرى من قبل الباحثين، وأنهم يفضلون طريقة على أخرى ربما لأنهم يسعون لمصلحة شخصية يسمونها (مصلحة الباحث).
* إن الاختبارات التي طبقت على نتائج الطلبة، ربما لم تكن مناسبة، ولم تكن اختبارات رسمية، وربما يعود ارتفاع إنجاز الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني مبنيا على تحيز الباحثين.
* هناك طرائق استخرج لها صدق أمبريقي، وأخرى لم يستخرج صدقها، ومعظم نتائج الدراسات كانت عامة، مما يقودنا إلى الشك في أنها مضللة.
* أغلب الدراسات أجريت من قبل باحثين يرغبون في تطوير استراتيجيتهم في التعليم، التي يتنبأون أنها ستكون من الاستراتيجيات الرائدة، وربما أدى ذلك إلى تحيز بعضهم إلى استراتيجية التعلم التعاوني، مما أثر على نتائج الدراسات، ونحن نطالب بإجراء دراسات من قبل باحثين مستقلين

(Johnson & Johnson ,2000)

نتائج واستخلاصات حول مخرجات التعليم التعاوني :

أصبحت المجتمعات تعاني بعض السلبيات في النظم التعليمية، مثل: الدوام اليومي، نظام الامتحانات، العلاقات غير المستقرة في المدارس بين الطلاب من جهة، وبين المعلمين من جهة أخرى،البطالة وأثرها على التعليم............، إلا أن المدارس كمؤسسات تعليمية تربوية تستطيع أن تخفف من حدة هذه الإرهاصات

الواقعة على كاهل الطلبة بالدرجة الأولى، ثم على كاهل الأسرة بالمرتبة الثانية، ثم على المجتمع ثالثا.

وربما تلعب طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدارس، بما فيها من تنافس، وفردية دورا في تعزيز هذه الصعوبات التي يواجهها الطلبة يوميا داخل المدرسة وخارجها، وحقا إن هذه الطرق أصبحت لا تؤهل الطلبة لمواجهة تحديات العصر في حياتهم العملية، والعائلية، وقد آن الأوان لتأسيس حياة مدرسية متسقة مع:

* الحياة المستقبلية المتوقع أن يعيشها الطلبة.
* نتائج البحوث والدراسات التربوية.

ولا شك أن الإنجاز العلمي سيكون أفضل لو تم تقديم المعارف من خلال دروس تعاونية، بدلا من التنافس والتناحر والفردية، وقد أظهرت الدراسات التي تم استعراضها في هذا الفصل، أثر الخبرات التعاونية على كفايات الطلبة، وكفاءتهم العليا في التفكير الناقد والمبدع، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والدراسة والدرس، والصحة النفسية.........

إن الأنباء السعيدة الناجمة عن استخدام التعلم التعاوني تعم الجميع؛ طلابا ومعلمين، وهذه الفرحة والسعادة أفضل وأعمق أثرا من فرحة الفوز الفردي، مما يعزز من إيجابيات التعلم التعاوني، فالطلاب يكونون فرحين بما أنجزوه، وهذه الفرحة مع المجموع أفضل من فرحة الفوز الفردي، حيث يصفق الطالب وحده، وإذا حاولت مجموعتان النجاح على الرغم من أنهما تفقدان للمهارات الاجتماعية، فإنك ستجد مجموعات نجحت وتمتلك المهارات الاجتماعية اللازمة، وما عليك إلا أن تدعم هاتين المجموعتين كي يحصل الضغط الإيجابي من قبلهم على زملائهم.

وأيا كان نوع التفاعل داخل المجموعات فإن بعض المعلمين يحدد أهدافا ثلاثية الأبعاد ينبغي تحقيقها في الموقف التعليمي، وتقوم هذه الأهداف على : المسؤولية الفردية، والمسؤولية اتجاه المجموعة، وتدريس الزملاء، والتنافس أحيانا لإظهار البراعة

في التعليم، وبهذا ينتهي المشروع التعاوني بعمل يحقق الطموحات لجميع الأفراد في المجموعات.

ثمة عراقيل وصعوبات أخرى تحول دون تحويل الأوضاع التعليمية داخل غرف الدراسة إلى أوضاع تعاونية، وقد حاولنا استعراض الكثير من هذه العقبات، واقتراح الحلول لها، وعلينا أن نتعاون لتحقيق التعاون الذي نريد.

مخرجات التعلم التعاوني:

لقد تم اكتشاف التعلم التعاوني، ولا نحتاج لمزيد من الدراسات حتى نثبت نجاعته، وقد تم توفير خطوات واضحة يمكن للمعلمين تطبيقها مع نموذج إشرافي واضح، ويبقى على القوى التعليمية الناضجة تعديل مساراتها التدريسية، للعودة بها إلى جادة الصواب، وتطوير البنائين المعرفي والاجتماعي على حد سواء عند الطلبة في المدارس. ومن أبرز المخرجات التعليمية التي يحرص التربويون على استخلاصها من العملية التربوية جراء تطبيق التعلم التعاوني ما يأتي:

* إن جميع أنواع التعلم مهمة، وينبغي استخدامها جميعا، مع التأكيد على الهدف الرئيس داخل غرفة الدراسة وهو التعاون.
* ينبغي صياغة الأهداف بوضوح حتى يعرف الطلبة طبيعة السلوكات المرغوب فيها والمناسبة داخل الدرس، والعنصر الأساس في صياغة الهدف التعاوني هو الإعتمادية الداخلية الإيجابية، والمسؤولية الفردية، والتفاعل التقابلي وجها لوجه، والمهارات التعاونية.
* إن دور المعلم في صياغة وتصميم أوضاع التعلم التعاوني يتضمن تحديدا واضحا لأهداف الدرس، ووضع الطلبة في مجموعات تعليمية منتجة، وتقديم المواد المناسبة، والشرح الواضح، ومراقبة الطلاب بحيث يكونون دائما واعين بأنهم: إما أن يغرقوا معا أو يسبحوا معا.
* وحتى تكون المجموعات منتجة ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على الاندماج

في المهارات التعاونية اللازمة، ويمكن تدريس المهارات التعاونية الاجتماعية جنبا إلى جنب مع مادة التدريس الأكاديمية.

* ينبغي أن يرتبط التعلم التعاوني بمجموعات دعم تعاونية لرفع المعنويات السائدة بين موظفي المدارس، والتربويين، ويجب تعزيز البرنامج بالصياغة المتأنية، والمراقبة الدائمة خلال تطبيق التعلم التعاوني.

5

هكذا يتبين لنا أن هناك مخرجات كثيرة للتعلم التعاوني حيث يؤدي إلى تبادل للمعلومات بين أعضاء المجموعات التعليمية التعاونية، ولا شك أن البحث عن المعلومات وتوظيفها هو من أكثر الأمور أهمية بالنسبة إلى الإنجاز الأكاديمي، وهناك أكثر من دليل على أن الطلبة الذين يعملون لتحقيق هدف تعاوني سيقومون بالبحث المضني للحصول على معلومات تساعدهم في حل المشكلات، وهذا عكس أولئك الطلبة الذين يعملون بصورة فردية أو تنافسية.

إن التعلم التعاوني يستثير في الأفراد الاتصال الدقيق للمعلومات، والتفاعل الأمثل للأفكار، والتعبير الأجود للجمل، كما أنه يعمل على إيجاد الرغبة لدى الآخرين للتأثر بالأفكار والمعلومات التي يقدمها زملاؤهم، مما يعطيهم الثقة والأمانة والانفتاح في نقل المعلومات.

ومن أبرز النتاجات التي يعطيها التعلم التعاوني إعطاء الدافعية للنجاح، حيث تعرف الدافعية هنا أنها خليط من الأرجحية المتصورة للنجاح المثير، وكلما ازدادت الأرجحية ازدادت الدافعية للنجاح. كما أن المكافأة النابعة من داخل الطالب، عادة يكون مردودها المعنوي أكبر من المكافأة القادمة من الخارج، فالطلاب يتابعون تحقيق الأهداف بمجهوداتهم الذاتية، وهم الذين يحددون نجاح مدرستهم.

وقد أثبتت بعض الدراسات أن من مخرجات التعلم التعاوني، وجود إثبات على أنه كلما ازدادت اتجاهات الطلبة نحو التعلم التعاوني، تعاظم تعبيرهم عن مشاعرهم، وأفكارهم في غرفة الدرس وخارجها، وزادت قدرتهم على الإصغاء، وهذا يعزز الاندماج العاطفي لدى الطلبة ويحقق امتيازات علمية أخرى.

لقد كتب" سلافن" مقالة بعنوان العلاقات الحسنة من خلال المجموعات، أظهرت أهمية التعلم التعاوني في المدارس وأنه يعمل على تحسين العلاقات عندما يتفاعل المتميزون مع الضعفاء، كما أن العلاقات الحسنة تصبح عالية بين المعلمين والتربويين الإداريين في المدرسة، بينما تصبح المدارس التنافسية أكثر تمزيقاً وسوءا للعلاقات، وهناك قلق متزايد من أن تصبح المدارس ساحات حرب، نظرا لما يسود العالم من اضطرابات، ولسوء الحظ إن أكثر المشاكل بين طلبة المدارس الذين يقعون ضمن الفئة العمرية الحرجة وهي (١٥- ٢٠ سنة).

لقد أثبتت التجارب أن من أفضل استراتيجيات التدريس التي تلائم الاضطرابات الشائعة هي استراتيجيات المجموعات التعاونية، علاوة أنها تعمل على تحسين الإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى العلاقات الاجتماعية (Slavin,R.1999)

وحول التعلم التعاوني الفعال النشط يذكر" كارل سميث" أستاذ الهندسة المدنية في جامعة مينيسوتا ويقول" إن النظرة التقليدية إلى التعليم استندت إلى وقوف المعلم داخل غرفة الصف يحاضر في الطلاب، وهم مستمعون لما يقول، ويراقبون ما يجري، بشكل منفرد، والتعاون غير موجود، والثقة مفقودة، وبهذا سميت هذه الطرق بالطرق المتمركزة حول المعلم، وقد تبين أنها غير فاعلة، وإذا أردنا تفعيلها علينا أن نسمح للطلاب بحل مشاكلهم من خلال الأسئلة والأجوبة، والمناقشة، والتفكير المبدع في غرفة الصف، والتعلم التعاوني نوع من التعليم الفعال الذي يقوم على نظرية علمية يعمل فيها الطلاب معا في فرق صغيرة لإنجاز معلومات كثيرة ضمن أهدافهم، من خلال مهمات مناسبة لفرق العمل يظهر فيها الاعتماد الإيجابي، والمسؤولية الفردية فإذا نجح الفرد نجح الكل.

(Johnson ,D, .Johnson, R .& Smith,K.(2000)

اعتراضات على التعلم التعاوني والرد عليها من قبل المؤلفين وبعض المتخصصين:

* يذكر" رونيه أوبيرس: يعتقد البعض أن ثمة مخاطر تربوية تنجم عن قيام

الطلبة بأعمال تعاونية على شكل مجموعات، إلا أن هذه المخاطر ليست أكثر خطورة من كلمات المعلم المبهمة التي قلما يدركها الطالب بوضوح، والمكاسب الفكرية التي يجنيها الطالب لا تنعكس على الكم المعرفي الذي يكتسبه، وإنما تتعدى ذلك كي تصل إلى عادات التفكير، والتي تشكل في رأي "بياجيه" الموضوعية في الابتكار، والمنطق في التفكير، والتعاون في الإنجاز بوصفه رقابة متبادلة بين الأعضاء.

5

ويقوي التعلم التعاوني حس الموضوعية، كما يقوى الحس المنطقي إذا صح التعبير القائل:

"إن المنطق هو من أخلاق التفكير المشترك" (أوبير، ١٩٨٢).

لقد قام مؤيدو مواقف التعلم التنافسي من المعلمين وغيرهم بدراسات أظهرت نتائجها الاعتراضات التالية على التعلم التعاوني:

* الخوف من السيطرة أو استبداد بعض الطلبة في العمل، ربما يمنع الآخرين من إكمال أعمالهم، أو البدء بها. والتخوف يأتي من اعتماد شخص على آخر، مما يؤدي إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر، فيقبل الآخر بهذا التأثير أو السيطرة.

■ ويرد (جونسون و جونسون) على هذا الرأي قائلاً: إن التعاون يعتمد على تقسيم العمل إلى مهام رئيسة وأخرى فرعية، وهذا التقسيم يسمح للطلاب بأن يعملوا معا لمدة أطول، كي يرتبط الطالب بالجماعة، ويتآلف كل منهم مع الآخرين، ويظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الأهداف، وليس فقط في العمل معا، وفي مجال التعلم التعاوني هناك فرق بين التأثير والسلطة أو السيطرة، فالتأثير يقوم على الإقناع، بينما تعتمد السلطة على القهر والاستبداد، والتأثير يؤدي إلى كسب الصديق، بينما تؤدي السيطرة إلى قهر الصديق، والعدو على حد سواء، ومن هنا تكون العلاقة بين أطراف التعلم التعاوني متساوية، على أن يكون أحدهما في دور القائد مرة وفي دور المقود مرة أخرى. (Johnson & Johnson, 1979).

* هناك معلومات يتم تقديمها إلى الطلاب منخفضي التحصيل، وهذا ييسر لهم تعلما سهلا، ربما يفقدهم الدافعية للتعلم.

■ الرد: إن الاستجابة التعاونية تظهر من خلال تماسك المجموعة، من خلال حث كل طالب على أن يشارك بمجهوده، بحيث يأخذ ويعطي.

إن المسؤولية المتبادلة يتم تطبيقها بصورة أفضل عندما نعمل معا، لكن تأثيرها يكون أفضل فيما لو كانت خارج البناء المدرسي.

إن القصور في هذا الاعتراض واضح تماما، نظرا لأن المدرسة هي مجتمع الطلبة يقضون معظم أوقاتهم داخل أسوارها، وينتظمون بالمواقف التعليمية التي تشبه إلى حد كبير المواقف في المجتمع خارج المدرسة، حيث يكتسب الطلبة الخبرة، التي تساعدهم على التكيف مع هذه المواقف في المستقبل، وإذا سلمنا بمقولة أن المسؤولية المتبادلة في العمل الجماعي لا تصلح لأن تكون مدخلا للعمل المدرسي، فلا يمكن القول بأن تعليمها خارج المبنى المدرسي سيكون سهلا لأننا لم نؤهل الطالب لممارستها، ولم نقدم له الخبرة لمواجهتها في المجتمع الخارجي، الذي هو امتداد للمنهج المدرسي.

* يسود اعتقاد أن الطلبة المنخفضي التحصيل لا يشاركون في العمل الجماعي التعاوني، وهم سيعاقبون، أو يعاملون بقسوة من قبل زملائهم ومن قبل المعلمين.

■ والرد على ذلك: إن هذا الاعتقاد لن يحدث أبدا، وفاعلية التعاون والاتصال بين الأفراد تقوم على الحب والمودة العميقة بينهم، ومساعدتهم لبعضهم بعضاً، وكل هذا يعمل ضد اتجاه العقاب، والطالب الضعيف في مهمة ما، قد يكون جيدا في مهمات أخرى. لكن الأعضاء عندما يلاحظون أن إنجازهم أصبح دون المستوى المطلوب فإنهم يكرهون العمل التعاوني، ويميلون إلى الفردية والتنافس، وهنا ينبغي على المعلم التدخل لإعادة المجموعة إلى الطريق الصحيح.

* في العمل التعاوني ينفذ الطلبة العمل سوية، والهدف هو إنجاز العمل، وليس

5

من أجل تنمية مهاراتهم في العمل، فيصبح عمل المجموعة مجرد روتين يؤدى بطريقة آلية، وينشأ عن التعاون تنظيم آلي يصبح فيه الفرد كالترس في الآلة، وحينئذ فإن ذاتيته تحميه. كما يقولون إن التعاون المنظم تنظيما آليا يقتل الإبداع أو الابتكار، ويبعد المرح عن جو العمل واللذة التي تصاحب النشاط الإبداعي الخلاق، والتعاون الذي يصبح فيه الفرد عبدا أو ترسا في آلة ليس تعليما صحيحا.

■ الرد: إن التعاون ينمي الروح الاجتماعية، والمزايا الشخصية، ويزيد من الكفاية الإنتاجية، فالطلاب يتبادلون أنواع التعلم، فتارة يعملون بشكل فردي وفق قدراتهم وإمكاناتهم، وتارة يعملون بصورة تنافسية، لكنهم يسخرون هذه القدرات لخدمة المجموعة، فتنمو شخصياتهم من خلال مجموعتهم التي ينتمون ليها.

* إن عمل الطلبة من خلال المجموعات يفقدهم تأكيدهم لذواتهم وشخصياتهم، لأنهم سيسهمون في بناء الجماعة التي ستنظمهم وفق مستوياتهم.

■ الرد: إن بناء المجموعة المتعاونة أمر ضروري، وإثبات الشخصية وتقدير الذات لن يتحقق إلا من خلال التفاعل التعاوني مع الآخرين، حيث يتم تأكيده بالمناقشة والحوار المليء بنمو الذات، والمطلوب في ظل التعلم التعاوني أن لا يصل الأفراد إلى المسايرة المفرطة، بل عليهم أن يكونوا ذوي استقلالية حتى في داخل الجماعة.

* هناك بعض الخرافات تم الترويج لها في الأوساط التربوية سنقدم نماذج منها:

- على المدرسة أن تهتم بالمنهج والتعلم التنافسي لأننا نعيش في عالم ينطبق عليه المثل القائل "إن لم تكن ذئبا أكلتك الذئاب"

إن هذا القول خطأ، لأن عالمنا هو عالم فطره الله على التعاون والمحبة، وعندما نتأمل نشاطات البشر نجدها قائمة على التعاون، فنحن نعيش ضمن نطاق أسر متماسكة، ومجتمعات متماسكة، بفضل اهتماماتنا المشتركة، وهمومنا ومصيرنا

المشترك، والتعاون هو ذلك الجزء المكمل لوجود الإنسان، وحتى نكون واقعيين ينبغي أن يسود عرف المؤسسة التربوية، ويحكم في إطار الأنشطة التعاونية، ونحن بهذا لا نعني منع الطلاب من التنافس، بل عليهم أن يتعلموا كيف يتنافسون بطريقة مرحة ممتعة، مناسبة للربح والخسارة. وبهذا يأخذ التنافس شكلا ممتعا لطيفا تظهر فيه الكفاءات، دون أن يؤدي ذلك إلى اعتقاد الطلبة أن الربح قضية حياة أو موت.

إن بعض الأعمال الفردية التي يقوم بها الطلبة كنوع من الاستقلالية يتحملون فيها مسؤولية متابعة المهمة الدراسية أمر في غاية الأهمية، حيث تظهر كفاءاتهم وإنجازاتهم الفردية، واضحة جلية ضمن إنجازات المجموعة، والتربويون اليوم يصابون بالإحباط إذا لم يشاهدوا استخداما جيدا للتعلم التعاوني داخل غرفة الصف، لكنهم براجماتيون لأنهم ينتظرون ماذا سيقدم لهم التعلم التعاوني باعتباره مفتاحا لمناخ تعليمي فعال في غرفة الصف.

* ثمة قول يظهر بين الفينة والأخرى يدور حول وضع الطلبة مرتفعي المستوى مع مجموعات التعلم التعاوني متباينة المستويات، فالطلاب متوسطي وضعيفي المستوى لديهم الفرصة كي يكسبوا أشياء كثيرة، عن طريق العمل ضمن المجموعات التعاونية مع الزملاء مرتفعي التحصيل.

- إن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يستفيدون بطرق عديدة عندما يتعاونون مع زملائهم، والتجارب التي أجريت لمقارنة إنجاز الطلاب من ذوي المستوى المنخفض، والمتوسط والمرتفع في أوضاع التعلم التعاوني، والتنافسي، والفردي، أثبتت أن الطلاب مرتفعي المستوى الذين يعملون في مجموعات متباينة المستوى، لم يكونوا أسوأ من نظرائهم الذين يعملون بصورة تنافسية، أو فردية، بل عادة ما يكون أداؤهم أفضل، وعندما فحص إنجاز الجميع تبين أن الطلاب مرتفعي التحصيل حصلوا على فوائد أكثر من زملائهم في مجموعات التعلم الأخرى، كما أن نوعية الاستنتاج

المستخدمة من قبل مرتفعي التحصيل في المجموعات التعاونية كانت أعلى، وسبب ذلك المشاركة الفاعلة خلال التعليم، وتعدد المواقف التعليمية، وهذا ما يعزز التذكر، ويدعم استراتيجيات الاستنتاج، وهناك أدلة تشير إلى أن الطالب الصامت لا يكون مندمجا في كل العمليات المعرفية اللازمة للتعلم الذي يتطلب مستويات عقلية عليا.

5

إن تطوير المهارات التعاونية ينتج عنه فائدة لجميع المستويات في المجموعة، ويشعر الطلاب الأذكياء أحيانا ببعض الامتعاض، فهم يرغبون في إشباع رغبتهم في التنافس، إلا أنهم سرعان ما ينسجمون مع المجموعة عندما يشعرون بذواتهم لأنهم يطورون مهارات اجتماعية مثل : القيادة، والاتصال، وإصدار القرارات، ومعالجة المشاكل اللازمة للنجاح في مستقبلهم المهني.

* ينادي أعداء التعلم التعاوني بضرورة قيام الأعضاء في المجموعة بالعمل نفسه الذي يقوم به زملاؤهم، وأن يتقدموا بالسرعة نفسها، وهذا مستحيل التحقيق وبخاصة عندما يحصل الإدماج فيستحيل أن يقوم الطالب الذي يحتاج إلى عناية بنفس أدوار بقية الطلبة في المجموعة، وبنفس الكفاءة والمستوى.

■ لقد أثبت التعلم التعاوني قدرة عالية في التعامل مع الطلبة الذين يحتاجون إلى متابعة أو (المعوقين)، علاوة على تعليمهم المهارات الاجتماعية، واكتسابهم للصداقات، حيث تمكنوا من إيجاد طرق لرفع قدراتهم المختلفة في التعليم.

من الممكن إعطاء كل طالب في مجموعة التعلم التعاوني مهمة مختلفة عن الآخر كي يتعلمها بمفرده، ففي مجموعة التهجئة على سبيل المثال : يمكن أن يحصل الطالب على مجموعة من الكلمات ليتعلمها، وفي حصة الرياضيات باستطاعة كل عضو في المجموعة أن يحل مجموعة مختلفة من المسائل، كما يمكن تقويم الطلاب المعوقين حسب معايير مختلفة بحيث لا يعيق ذلك عمل أعضاء المجموعة الآخرين.

* وهناك اعتراض يقول إن اشتراك أعضاء المجموعة في درجة واحدة عند التقويم فيه إنقاص لجهود الآخرين، وهذا ليس عدلا تربويا بين الطلبة.

■ ونرد عليه إن جعل الطلبة يعملون معا بطريقة تعاونية والسعي لتقويم جيد للمجموعة أفضل من ترك الطلبة يعملون بصورة فردية أو تنافسية يحصلون بموجبها على درجات خاصة بهم، ومعظم الطلبة لا يتفقون، ولا يقرون هذا المبدأ، وعلى الطلبة أن يدركوا أن توزيع الدرجات يتم بصورة عادلة، وإلا سيصبحون محبطين نفسيا وجسديا ، وقد أظهرت الدراسات التي تقصت وجهات نظر الطلبة عن العدل في توزيع الدرجات ؛ أن أنظمة وضع الدرجات المختلفة للطلاب أعطت خمس نتائج رئيسة :

(١) إن الطلاب الذين خسروا درجات في أوضاع التعلم التنافسي، يتصورون أن نظام وضع الدرجات ليس عادلا، وعليه فهم يكرهون غرفة الصف والمعلم: (Johnson & Johnson ,1975)

(٢) قبل أداء المهمة الدراسية، يتصور الطلبة أن نظام الدرجات التعاوني أكثر عدالة، وبعد الانتهاء من المهمة وحصول الجميع على نفس الدرجة، أو المكافأة فإنهم يدركون أن هذا أكثر عدلاً. (Deutsch,1980)

(٣) يؤدي ازدياد مرور الطلبة بخبرات طويلة المدى في التعلم التعاوني، ومع ازدياد التطبيقات التعاونية في غرفة الصف، إلى الاعتقاد بأن كل فرد يبذل جهدا لديه فرصة للنجاح في المقرر الدراسي، وأن الطلاب يحصلون على الدرجات التي يستحقونها (Johnson & Johnson ,1983)

(٤) يفضل الطلبة الذين اجتازوا خبرات التعلم التعاوني الدرجة الجماعية على الدرجة الفردية.

(٥) يكون إنجاز الطلبة أعلى عندما تعطى الدرجة الجماعية، مقارنة مع الدرجات الفردية . (Johnson & Johnson ,1975)

ويذكر "دويتش" أن هناك ثلاثة أنظمة لتوزيع المكافآت هي :

(أ) **الإنصاف** : الشخص الذي يشارك أكثر يحصل على درجات أعلى، ويستلم مكافأة أكبر.

(ب) **المساواة** : كل مشارك يستلم المكافأة نفسها.

(ج) **الحاجة** : الذين يحتاجون أكثر يستلمون مكافأة أكبر (Deutsch,1973)

والأنظمة الثلاثة تعمل في، المجتمعات؛ لأنها ذات مبررات أخلاقية، فنظام الإنصاف يضمن للأعضاء الحق في الحصول على درجات أعلى ، فمشاركتهم سيتم تقيمها ومكافأتها، بينما يضمن نظام المساواة إشباع الحاجات الأساسية، وستقيم مشاركتهم المتنوعة بالتساوي، ويضمن نظام الحاجة للأعضاء وجود آخرين سيقدمون الدعم والمساعدة في ساعات الأزمة.

ومن خلال إجراء تجربة في غرفة صف مثالية، وضعت درجات الطلبة الناتجة عن الجهود التعاونية، وعدد من الدرجات الناتجة عن الجهود التنافسية، وعدد آخر ناتج عن الجهود الذاتية، وعندما تمت إضافة الدرجات إلى بعضها بعضا، فقد تبين أن الطلاب ذوو المستوى الأعلى حصلوا على أعلى الدرجات (أ)، ووجد أن أعلى مستوى للتحصيل كان في أوضاع التعلم التعاوني،و الطلاب ذوو التحصيل المتدني والمتوسط حصلوا على درجات أعلى مما لو كانت الدروس مبنية على أساس ذاتي أو تنافسي، وقد واصل عدد من الطلبة الحاصلين على درجات (ب) و (ج) الارتفاع لأن الضغط والدعم الإيجابي للزملاء ينميان التحصيل، بينما استمرت علامات (د) و(راسب) بالاختفاء نظرا لأن طلبة المجموعة التعاونية يرفضون تدني مستوى زملائهم. وحتى لا يضعف مستوى التعاون الكلي للصف، فمن المهم استخدام التقويم معياري المرجع لتحديد الدرجات النهائية.

* **هناك اعتراض يقول** : "إن التعلم التعاوني بسيط وساذج، وهذا اعتقاد خطأ فالتعلم التعاوني يساعد على رفع قيمة الحياة داخل غرفة الصف، ورفع تحصيل الطلاب وقدرتهم على التفكير الناقد، وضمان سعادتهم على المدى

الطويل، وتحقيق النجاح المهني لهم، إلا أنه ليس سهل التطبيق، فمفهوم التعاون بسيط، وتحويل التدريس من التنافسية والذاتية إلى التعاونية عملية معقدة وطويلة المدى.

إن المعلم يعرف كيف يبني أنشطة التعلم التعاوني المنتج طبقة طبقة، حتى يصل إلى الجوهر، وبعد مرور عدة سنوات على تطبيقه للتعلم التعاوني، تصبح خبرات التعلم غنية، فتظهر الكفاءة في توزيع الطلبة على المجموعات ، وصياغة الأهداف السلوكية بصورة دقيقة، والمراقبة والتدخل لتحسين مهارات الطلبة التعاونية وتدريسها للطلاب مباشرة، مع تجريب للطرق المتنوعة لتنظيم مواد المنهاج التي تعزز الاعتمادية الداخلية الإيجابية، وتدعيم المناقشات الأكاديمية، داخل مجموعات التعلم التعاوني، حتى تتكامل النشاطات مع نشاطات التعلم الذاتي والتنافسي، وليس هناك أمر بسيط في التعلم، غير أن النتائج المتوقعة تستحق هذا الجهد .

وهناك من ينادي بأن التعلم سرعان ما يتحول إلى تعلم تعاوني من خلال تغيير المدارس، والمدارس جاهزة للتغيير، ويمكن أن نعدل نظام مدرسة من نظام التعلم التقليدي إلى انظام لتعلم التعاوني في ليلة واحدة. إن هذا الاعتقاد خطأ أيضاً، فموضوعات الدروس يمكن أن تتكيف وتتبدل يوميا، لكن تحويل غرفة الدراسة إلى الأوضاع التعاونية بحيث يتفاعل الطلاب فيما بينهم، ويصبح كل فرد مسؤولاً عن تعلم الآخر، يتطلب وقتا طويلا، وعندما يطرح التعلم التعاوني فإن الباحثين يفكرون بالتطور والارتقاء، لأن التعلم التعاوني يرتبط بالتطور، وتطبيقه يختلف باختلاف المناطق التعليمية، ودرجة حماسها له، وجميع التطبيقات الناجحة حققت إنجازا كبيرا لأنها حصلت على الدعم المطلوب وخير مثال على ذلك :

"عندما تبنت منطقة "جيفرسون التعليمية" بولاية كولورادو الأمريكية نمطين لتطبيق التعلم التعاوني، أولهما متعدد الجوانب، والثاني موجه للمعلمين، حيث قدم النمط الموجه للمعلمين التدريب الأساسي لهم، واستجابت الإدارة لطلباتهم

بالتدريب بعيد المدى مع دعم للتعلم التعاوني، دون فرض له على المدارس من قبل الإداريين، حتى يبدأ المعلمون بالاهتمام الجدي والتحمس لتطبيقه في مدارسهم، وقد اتبعت منطقة جيفرسون الخطوات العملية التالية لتطبق التعلم التعاوني في مدارسها :

(١) قدمت المنطقة التعليمية مقررا دراسيا للمعلمين كمقدمة أساسية في استخدام التعلم التعاوني، والتنافسي، والفردي، وطلب إلى المعلمين المهتمين متابعة هذا المقرر، وكانت النتيجة أن انضم مئات من المعلمين عبر مدارس المنطقة، وتكونت منهم شبكة تتابع الأخبار والتطورات في هذا المجال، وبهذا أصبحت غالبية المعلمين في المنطقة مهتمة بتطبيق خطوات التعلم التعاوني.

(٢) استمر طرح مقرر التعلم التعاوني عدة مرات في ضوء مطالب جميع موظفي المدرسة، أو فريق من المعلمين من المدرسة نفسها، وبهذا أصبح التعلم التعاوني شرطا لتطوير جهود الموظفين.

(٣) قدم مؤخرا مقرر التعلم التعاوني بصورة مصغرة استهدف الإداريين ثم أعطي عدة مرات لمديري ومديرات المدارس، وموظفي دوائر المنطقة التعليمية، وقد تضمنت حصص المقرر فهم مديري ومديرات المدارس لطبيعة التعلم التعاوني، وقيمته لطلبة ومدارس المنطقة التعليمية.

(٤) قام عدد من المعلمين بتدريب موظفي الإدارة المركزية تدريبا مكثفا على تدريس مقرر التعلم التعاوني في داخل المنطقة التعليمية كي يكونوا كادرا من الخبرات يمكنهم من تدريب معلميهم على التعلم التعاوني.

(٥) بما أن منطقة "جيفرسون" تضع مناهجها التعليمية من خلال خبراء متخصصين في المنطقة، فقد قام المتخصصون في المناهج بوضع خطوات التعلم التعاوني ضمن التطبيقات العملية للمناهج، ومن ثم تم وضع خطوات التعلم التعاوني للصفين الأول والثاني في منهجي الدراسات الاجتماعية والعلوم، وقد تضمن هذان المنهجان سلسلة من الدروس تهدف إلى تدريس

المهارات التعاونية الاجتماعية التي يحتاجون إليها للعمل بفاعلية ضمن مجموعات التعلم التعاوني، كما تمت كتابة خطوات التعلم التعاوني في مناهج العلوم للمرحلة الثانوية الدنيا.

(٦) بدأ تطبيق برنامج التعلم التعاوني مع استخدام خطوات لدمج الطلبة المعاقين بعلاقات مدعمة وبناءة مع زملائهم غير المعاقين.

(٧) قدم عدد كبير من الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين لمدارس المنطقة التعليمية خطوات التعلم التعاوني كأسلوب لبناء محيط علاجي داخل غرفة الدراسة، كي يتمكن الطلبة المصابين بخلل عاطفي كامن بناء مهارات اجتماعية، وعلاقات قوية مع زملائهم.

(٨) عرضت خطوات التعلم التعاوني داخل المنطقة التعليمية ضمن المقررات المطلوبة في أثناء الخدمة كخطوط رئيسة لإدارة غرفة الدراسة، وتقليل نسبة الغياب.

(٩) أظهرت المنطقة التعليمية عددا من المعلمين المتمكنين، من أصحاب المهارات العالية في استخدام خطوات التعلم التعاوني، واعتبرت غرف تدريسهم مواقع لعرض التجربة، ورؤية التعلم التعاوني على حقيقته.

(١٠) استخدمت المنطقة التعليمية موظفيها كي يقوموا بتدريس سلسلة من المقررات الدراسية عن التعلم التعاوني، وقد تضمنت هذه المقررات :

(أ) مقرر دراسي تعريفي عن الاستخدام الفعال والمنظم لخطوات التعلم التعاوني، والتنافسي والفردي.

(ب) مقرر دراسي متقدم عن تدريس المهارات التعاونية للطلاب كجزء مكمل لاستخدام خطوات التعلم التعاوني.

(ج) مقرر دراسي متقدم حول تكييف منهاج معين لتطبيقات التعلم التعاوني.

(د) مقرر دراسي لمديري ومديرات المدارس عن كيفية الدعم والإشراف على المعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني.

(١١) كونت المنطقة التعليمية مركزا إقليميا كي تتمكن المناطق التعليمية المحيطة والمهتمة بتطبيق التعلم التعاوني، ومن الإفادة من هذا المركز وقد كلف موظفو المنطقة التعليمية لأقليم "جيفرسون" بتقديم حصص من خلاله للمعلمين في أثناء الخدمة، وتقديم مقررات دراسية لهم عن استخدام خطوات التعلم التعاوني الفعال.

ومن خلال هذه الخطوات كونت المنطقة التعليمية في منطقة "جيفرسونس تمركزاً عليما تعاونيا ضمن استراتيجياتها التعليمية.

مما تقدم يمكننا القول أن التعلم التعاوني:

* **يقوي الحس الموضوعي، كما يقوي الحس المنطقي والأخلاقي عند الطلبة.**
* **يمكن تطبيقه في غرفة الدراسة لإكساب الخبرات للطلبة والانفتاح على المجتمع.**
* **يساعد فيه الطلبة بعضهم بعضا على اغتراف المعرفة.**
* **ينتفع به كل الطلبة بما فيهم مرتفعو التحصيل.**
* **يمكن من خلاله إعطاء واجبات مختلفة للأعضاء عند الرغبة في عمل ذلك.**
* **يرى الطلبة أن الدرجات الناتجة عنه أكثر عدالة.**
* **يمتلك ثراء معرفيا يتطلب اكتشافة من قبل المعلمين سنوات طويلة.**

وتستطيع القول بأنه قد بدأت الدول العربية بتطبيق نظرية التعلم التعاوني، بعد اقتناعها بالجدوى التربوية لتحقيق التربية الشاملة، وكونها تعمل على تقليل المدخلات التربوية في حين تكون مخرجاتها التربوية كثيرة، والأمل معقود لتشكيل مركز عربي للتعلم التعاوني يشرف على تطبيق، وتدريب الكوادر العربية في كل دولة.

تجارب عالمية وعربية:

لقد شاع تطبيق التعلم التعاوني في معظم دول العالم، وأصبح من التجديدات التربوية التي تنادي بها النظم التربوية، وفي هذا السياق لا بد من ذكر التجديدات التربوية في بعض دول العالم.

(1) مركز التعلم التعاوني في جامعة مينيسوتا

The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota

خلفية :

كان هذا المركز جزءا من كلية التربية بجامعة مينيسوتا لأكثر من عشرين سنة، ويموله مكتب التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم، ومكتب البحث البحري، ووزارة الدفاع، والمؤسسة القومية للعلوم، وعلى مدى العقود السابقة، والمركز يقدم المساهمات في تطوير قاعات الدرس لتصبح أكثر تعاونا، وتحقيق تعليم مناسب، علاوة على التأكيد على القيادة، والاتصال، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة، وحل الخلافات الأكاديمية.

أغراض المركز :

يسعى المركز إلى تحقيق الأغراض الآتية:

* التأكيد على نوعية التفاعل الحاصل بين الطلبة عندما يتعلمون مع بعضهم بعضا، والمهارات التي يحتاجون إليها في إطار هذا التفاعل، وكذلك تدريب المعلمين والمدربين في المناطق التعليمية الحكومية في أمريكا الشمالية، ثم الانتقال إلى بقية دول العالم.
* السعي من خلال نشاطاته لإيجاد نظرية للتعلم التعاوني، وإيجاد أسلوب للتعامل مع الصراعات والمنازعات التي تحدث بين طلبة المدارس مدعما بالنظريات، كما يهتم المركز بمعرفة مدى تطبيق التعلم التعاوني في قاعات الصف الدراسية بالمدارس.
* الاهتمام بتطوير العاملين، وإعداد شبكة دولية تربوية تدرب المؤسسات التي تطبق استراتيجيات التعلم التعاوني، تمهيدا لصنع السلام في العالم على المدى البعيد.
* تطوير البرامج في جامعة مينيسوتا وفي المعاهد الصيفية.
* المساهمة في تأليف كتب مرجعية عن التعلم التعاوني، وإجراء البحوث

الأكاديمية، وكتابة المقالات التي تؤدي إلى إثراء معلومات الأفراد عن التعلم التعاوني

* المساهمة في إعداد نشرات مركزية.

البحث والتدريب:

يعتبر البحث والتدريب من الجهود الأساسية للمركز، وقد تم إنجاز أكثر من " ٨٠ دراسة" عن التعاون، وأكثر من " ٨٠٠ دراسة" استهدفت المتأخرين دراسيا، و" ١٨٠٠ " دراسة بحثت في التعاون والمنافسة، كما تم تدريب عدد من المعلمين والمدربين خارج الولايات المتحدة مثل : كندا، ألمانيا، البلدان الإسكندنافية، إنجلترا، العربية السعودية، نيوريلندا، تركيا، سنغافوره، هنغاريا، بنما، الصين، اليابان، دول أوروبا الشرقية، كما تم تدريب تدريب عدد من المدربين بالمعاهد داخل أمريكا بولايات كولارادو، واشنطن، تكساس، مينيسوتا، فلوريدا، كارولينا الجنوبية، مونتريال،

موظفوا المركز:

من أشهر موظفي المركز ديفد وروبرت جونسون،لا يداومون دواما كاملا، وقد انضم إليهم " كارل سميث أستاذ الهندسة، وإديث جونسون هولبك، و تايلر، من تكساس، علاوة على آلاف المعلمين والمديرين الذين دربوا على التعلم التعاوني.

زوار المركز: هناك جدول زيارات مستمر لتنظيم الزيارات من داخل الولايات المتحدة وخارجها، حيث يأتي الزوار لأخذ المعلومات، ويقضون عدة شهور للدراسة، وقد زار المركز مع بداية الألفية الثالثة عدد من الخبراء والتربويين الروس، والأستراليين، وخبراء آخرين من سنغافورة، وغينيا الجديدة، وإيرلنده.

الاتجاهات المستقبلية للمركز:

يؤكد التعلم التعاوني على قاعات الدرس أولا، ثم على الأنظمة التعاونية، ويجري العمل الآن على الانتقال من قاعات الدرس إلى النظام التعاوني في المدارس،

كيف نقود مدرسة تعاونية ؟، وهذا يتطلب إعداد كوادر مدربة من مديري ومديرات المدارس، والمعلمين الأوائل، والموجهين، وتفاصيل المدرسة المتعاونة هو الخطوة القادمة، وهناك عدد كبير من المعلمين يطالبون بالمدارس التعاونية، لأنها تقدم للتربية تعليما نشطا، وقد ألف "جونسون وجونسون" كتابا عن قيادة المدرسة التعاونية، وتحدثنا عنه بإيجاز في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

إننا نعلم الطلاب كي يكونوا صناع سلام، ونركز على المدارس لمنع العنف، وتهيئة الخدمات، وحصر الحوارات والخلافات البناءة في الجانب الإبداعي، ومحاولة الوصول إلى اتفاق في غرفة الصف.

كما أن هناك برامج تعد لحفز مدارس أوروبا الشرقية على تطبيق التعلم التعاوني، كطريق لإعداد جيل قادر على تطبيق الديمقراطية، ونظام الاقتصاد الحر. (Johnson ,R . & Johnson , D.,2002)

(2) المنظمة العالمية للدراسات الخاصة بالتعلم التعاوني:

تهدف هذه المنظمة الدولية إلى :

- استقطاب التربويين الذين يبحثون عن تطبيق التعلم التعاوني، على اعتبار أنه أسلوب لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، والعمليات الاجتماعية الديمقراطية
- توفير الدعم للمهتمين بدراسة التعلم التعاوني، وممارساته في المدارس.
- المساعدة على تقديم الهياكل التنظيمية التي تؤدي إلى تحسين التعلم التعاوني في بيئات مختلفة ومتنوعة.
- توفير الدعم للتطوير ونشر البحوث الخاصة بالتعلم التعاوني.
- تطوير الاستراتيجيات التي يستخدم فيها التعلم التعاوني وتوظيفه في حل النزاعات.
- تحسين الممارسات العليا المتقدمة في التعلم التعاوني.

ويعكف المسؤولون في الجمعية حاليا على الاستعدادات الخاصة بالمؤتمر الدولي للتعلم التعاوني، الذي سيعقد في مانشستر بإنجلترا، في معهد مانشستر للعلوم والتكنولوجيا خلال الفترة من (٢٠-٢٣) حزيران (٢٠٠٢) تحت عنوان "التعلم التعاوني والمواطنة المسؤولة في القرن الحادي والعشرين"

(Johnson , D & Johnson ,R .,2002)

5

(3) مركز التعلم التعاوني الخاص بالطريقة المنشارية الترددية (الجيكسو) Jigsaw

تم إنشاء هذا المركز في جامعة "ويسليان" في العام "٢٠٠٠" وقد زاره حتى العام ٢٠٠٢ ما مجموعه "٢٨٢٦٧٢" زائرا من مختلف أنحاء العالم المهتم بالتعلم التعاوني بمعدل (٣٤٦" زائراً) يوميا معظمهم من جامعة ويسليان حيث شكلوا ما نسبته (٩٨،٨) من حجم الزوار، ومن خلال استعراض جدول الزيارات تبين أن هناك (٨٣) دولة زارت المركز، ومن خلال الاطلاع على جدول الزيارات تمت ملاحظة بعض الزيارات للمركز لعدد من الأفراد يمثلون بعض الدول العربية:

جمهورية مصر العربية (١٠٩ زائراً)، المملكة العربية السعودية (٦٢ زائراً)، الإمارات العربية المتحدة (٣٧ زائراً)، لبنان (٣٠ زائراً). (Jigsaw Web Site Report ,2002)

وهذا أمر يبشر بمستقبل واعد في تطبيق التعلم التعاوني في تربيتنا العربية.

إن من يرغب بالحصول على المزيد من التطبيقات العملية في مجال التعلم التعاوني، وبخاصة في عدد من الجامعات، يمكنه الاطلاع على برامج "كلية سيمون في بوسطن" حيث أنها تمنح درجة الماجستير في التعلم التعاوني ومجالاته باعتباره جزءا من التربية الخاصة، كذلك هناك جامعات أخرى مثل : جامعة فيرمونت، وجامعة غرب لويزيانا، وجامعة كسافير في لويزيانا، وجامعة كاليفورنيا، وكلية كين في نيوجيرسي، كما أن هناك جامعات خارج الولايات المتحدة مثل : جامعة ريجينا بكندا، وكلية أوبرو بالسويد، وكلية المعلمين ببيرجين بالنرويج، وجامعة سدني باستراليا. (Johnson , D & Johnson ,R .,2002)

بعض تجارب الدول العربية في تطبيق التعلم التعاوني:

(1) التجربة السعودية :

تشير الوثائق إلى أن المملكة العربية السعودية أدخلت التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية متطورة مع بدايات عام ١٩٩١، وتبنت وزارة المعارف تعميم هذه الاستراتيجية، وعقدت الدورات التدريبية والمشاغل التربوية في مختلف المناطق التعليمية، وقد لعبت مدارس الظهران الأهلية دورا بارزا في نشر الوعي التربوي للترويج لهذه الاستراتيجية، وقامت بالتعاون مع نخبة من التربويين بترجمة كتابين عن التعلم التعاوني هما :

(١) التعلم التعاوني ل" جونسون وجونسون و هولبك" وصدر في عام "١٩٩٥"

(٢) قيادة المدرسة التعاونية ل "جونسون وجونسون" وصدر عام "٢٠٠٠".

ويذكر "جونسون وجونسونس في رسائلهم السنوية أنه ربما يتم إنشاء مركز للتعلم التعاوني في المملكة العربية السعودية، كي يقدم خدمات استشارية لمنطقة الشرق الأوسط.

(2) التجربة البحرينية :

سعت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين إلى اعتماد استراتيجية التعلم التعاوني قبل عام "١٩٨٩"، وقد ظهر ذلك واضحا من خلال المناهج التعليمية، إلا أنه لم يكن نمطا تعليميا شائعا بل اقتصر على ممارسات شخصية لبعض المعلمين مدعمة من قبل اختصاصي المناهج، وفي منتصف العام "١٩٩٢" عقدت وزارة التربية والتعليم البحرينية مؤتمرا عاما حضره جميع معلمي المرحلة الابتدائية، وطلبت إلى بعض الخبراء في التعلم التعاوني إعداد الورقة الرئيسة للمؤتمر، وجرى عرضها أمام جميع المعلمين، وظهرت مبادرات من قبل الخبراء والتربويين الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم، ومن ذلك الحين بدأ التعلم التعاوني بالانتشار وظهرت حوله كتابات للمتخصصين.

(3) التجربة الأردنية :

ظهرت على شكل محاولات بحثية وجهود فردية تمثلت في رسائل الماجستير

مع بداية عقد الثمانينات من القرن العشرين، وقد تبنت وكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين هذه الاستراتيجية وقامت بتعميمها على المدارس التابعة لها، وعقدت الدورات التدريبية من خلال كلية تدريب المعلمين، وما لبث أن امتد الأمر ليشمل مدارس القطاعين الحكومي والخاص، وكان يحمل آن ذاك اسم التدريس الزمري، وتطور الأمر ليأخذ شكل المجموعات التعاونية التي تختلف عن الزمرة التعليمية، ويتبنى عدد من المعلمين التعلم التعاوني فكرا وممارسة، ويحاولون تطبيقه وتطوير استخداماته.

5

(4) التجربة المصرية :

ظهر التعلم التعاوني في كتابات التربويين المصريين كاستراتيجية فعالة في التعلم، واقتصرت تطبيقاته على جهود شخصية، وأرسلت وزارة التربية والتعليم المصرية عددا من المتخصصين لزيارة مراكز التعلم التعاوني في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن تطبيقه على مستوى وزارة التربية والتعليم لا يزال يتم بجهود فردية.

(5) التجربة الإماراتية :

سعيا لتطوير وتحسين نوعية التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة بادرت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات بإدخال استراتيجية التعلم التعاوني مع متصف التسعينات من القرن المنصرم، واستقدمت الخبراء لتدريب المعلمين، وأصبح لديها كفاءات مدربة، ومدارس ذات نوعية عالية من التجهيز، مما سهل انتشار هذا النمط من التعلم، ولا تكاد توجد مدرسة من مدارس دولة الإمارات العربية إلا وحاولت تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، لكن الأمر يحتاج إلى المداومة والاستمرار.

(6) التجربة العمانية :

في منتصف التسعينات من القرن المنصرم سعت وزارة التربية والتعليم العمانية إلى تطوير نظامها التعليمي بعد أن عقدت لقاءات تمهيدية سبقت هذا التطوير،

وكان من أبرز التوصيات التي أوصتها لجان التطوير: التنويع في استراتيجيات التعلم، ومن بينها تم طرح التعلم التعاوني كاستراتيجية متطورة تتفق مع نظام التعليم الأساسي الذي بدأ بتطبيقه في سلطنة عمان، وقد تم تطبيق التعلم التعاوني في مدارس التعليم الأساسي كافة، وأصبح من مميزاتها الظاهرة، وقد امتد هذا التطبيق إلى مدارس التعليم العام حيث بدأت بتطبيقه أسوة بمدارس التعليم الأساسي، وأصبح هنا النظام محاطاً بالرعاية والاهتمام والدراسة والمتابعة. ويسير الآن بشكل منتظم، مما يبشر بمستقبل واعد للتطوير التربوي المرجو في السلطنة. ولم يقف التطوير عند هذا الحد بل قام عدد من الباحثين بإجراء دراسات أكاديمية حول فاعليته، وقد كانت نتائج هذه الدراسات مشجعة على الاستمرار بتطبيقه.

(7) التجربة السورية

عرضت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية تجربتها في التربية الشمولية (Educational GLOBAL) من خلال تعاونها مع منظمة "اليونسيف" بدءا من العام ١٩٩٥ / ١٩٩٦، وتهدف التربية الشمولية إلى تنمية طاقات الأفراد وتعزيزها بالتركيز على المهارات الحياتية الضرورية مثل : مهارات التواصل، والتعاون وحل المشكلات، والتفاعل. وتؤكد على مشاركة التلاميذ في التعلم ضمن مجموعات مختارة (مجموعات التعلم التعاوني)، حيث يتبادل الطفل مع أقرانه الخبرات، والآراء، ويشارك في النشاط والحوار، والرأي الناقد، والتحليل، والاستنتاج، واتخاذ القرار. كي تنمو لدى المتعلمين روح التعاون والتلاؤم مع العمل الجماعي ضمن فريق المدرسة، وفي الأسرة، وفي المجتمع،وينمو الوعي الاجتماعي والوعي القومي من خلال تعلم ابتكاري استكشافي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

في الختام يمكن القول: إن غالبية الدول العربية تطبق هذه الاستراتيجية، وهي تعتبرها نوعا من التجديد والتحديث التربوي، وهناك توصيات في مختلف المؤتمرات التربوية تفيد بأنه إنجاز تربوي يساعد على تحقيق التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلاب في المدارس، كما أنه يتناسب والبيئة العربية، وعلينا أن نستخدمه إذا أردنا تضيق الفجوة التعليمية بين الطلاب.

مراجع الفصل الخامس

أ- المراجع العربية :

* الفالح، سلطانة قاسم (٢٠٠١). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة، والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. (ملخص رسالة دكتوراه) منشور على شبكة الإنترنيت.

http://www.abegs.org/trbih/80/2htm

* الموسوي، علي شرف (١٩٩٢). التعلم التعاوني طرح تربوي حديث. ط ١، مسقط : مطبعة جامعة السلطان قابوس
* القلقيلي، عودة سليمان (١٩٩٩). التعلم النعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر. (رسالة ماجستير) غير منشورة، إربد : جامعة اليرموك.
* العمر، عبد العزيز (٢٠٠١).أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل العلوم في المرحلة الجامعية، بحث منشور على شبكة الإنترنيت.

http://www.abegs.org/trbih/80/2htm

* الصالح، فائقة (١٩٩١). مقالات مترجمة في التعلم التعاوني المنامة :.وزارة التربية والتعليم،قسم التوثيق التربوي.
* الجبري، أسماء و الذيب، محمد (١٩٩٨). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية .ط١، القاهرة : عالم الكتب.
* أوبير، رونيه ترجمة عبد الله عبد الدايم(١٩٨٢). التربية العامة بيروت : دار العلم للملايين.

المراجع الأجنبية :

* Armstrong, B,.Johnson, D.W., Balow,B. (1981). Effects of Cooperative VS. Individualistic Learning Experiences on Inter Personal Attraction Between Learning - Disabled and Normal -Progress Elementary School Students .Contemp .Education Psychology.

* Ballard ,M.,Corman,L.,Gottlieb,J.,Kaufman,M.J.(1977).Improving the Social Status of Mainstreamed Retarded Children .Journal Education Psychology .69:11-605.

* Burron,B. , James, M. , and Ambrosio, A. (1993). The effects of cooperative learning in physical science for elementary/ middle level reserve Teachers. Journal of Research in Science Teaching . 30(7).

* Chang, H. and Lederman, N. (1994). The effects of levels of cooperation within physical science laboratory groups hysical science achievement. Journal of Research in Science Teaching. 31(20), 167-181.

* Cooper,L ,,Johnson ,D.W,. Johnson, R, & Wilderson ,F. (1980).Effect of Cooperative, Competitive ,and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers J.SOC Psychol .111.

* Deutsch,M .(1973).The Resolution of Conflict .New Haven :Yale University Press .

* Deutsch,M .(1980). Over Fifty Year of Conflict Research . In I. Festinger (Ed.), Four Decades of Social Psychology .NY: Oxford University Press .

* Dori, Y., Yersolavski , O., &Lazarrowitz R. (1995). Paper presented at NARST Annual Meeting , San Francisco: ED 387 336)

* Johnson ,D .w., Maruyama .G,.Johnson R.T., Nelson ,D. Skon ,L.(1981). Effects of Cooperative .Competitive and Individualistic Goal Structure on Achievement. A Met Analysis Psychological Bulletin.Vol.89.No.1.pp74-62. Johnson ,D . W. & Johnson, T. F .(2000).Joining to Gather . Group * Theory and Group Skills (7th Ed) Englewood Cliffs. NJ: Prentice - Hall.

* Johnson ,D W,. Johnson, R . T.& Smith,K. A .(2000).Constructiv Controvercy : The Power of Intellectual Conflict . Change 32, No1. Pp 28 37.

* Johnson ,D.W,. Johnson, R.T. &Mary ,B.S.(2000).Cooperative Learning Methods :A Meta Analysis. http://www.clcr.com/pages/cl-methods.html

* Johnson ,D.W,. Johnson, R.T.(2000).An Overview of Cooperative Learning. http://www.clcrc.com/pages/overviewpaper.html

* Johnson ,D.W. & Johnson, R.T.(1982).Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Non handicapped Students.Journal Of Social Psychology .116.211-219.

* Johnson ,D.W.& Johnson, R.T.(1998). Social Interdependence Theory . Retrieved ,2002 ,from the Website http://www.clcre.com/pages/slt.html

* Johnson ,D.W.(1970).The Social Psychology of Education .NY: Holt, 'inehart & Winston.

* Johnson, D . Johnson ,R. (1979).A Measuer Of Cooperative ,Competitive And Individualistic Attitudes. Journal of Social Psychology .Vol.109.pp253-

* Johnson, D . Johnson ,R. (1989).Cooperation and Competition Theory And Research .Edina ,MN: International Book Company .

* Johnson, D.W,. Johnson ,R.T.(2002).The Newsletter ,(2002)Web site http://www.clcrc.com/pages/newsletter2002.html

* Johnson, D.W., Johnson ,R.T.(2002) . the Cooperative Learning Center At the University of Minnesot. Web site: http://www.clcrc.com/pages/SIT.html

* Johnson, D.W.& Johnson,R .T.(1983).Social Interdependence and Classroom Climate .Journal of Psychology .Vol.115,pp135-142.

* Johnson, D.W.& Johnson,R .T.(1984).Cooperative Learning .New Brighton, MN : Interaction Book Co.

* Jigsaw Web Site Report, (2002). .org/analog/rnalog.html http://www.jigsaw

* Kaan, S. (2000). Putting cooperative learning to the test . Harvard Education Letter, 16, 3.

* Kinney J.(1991). A comparison of cooperative learning strategies to Traditional learning strategies used on the same group of ulticultural ninth grade biology students (ED 328 447).

* Maylath, B. (1991). Using collaborative learning to help promote conceptual change in science . Boston, MA. (Eric 339 031)

* Mc Enemey, K. (1989). Cooperative learning as a strategy in clinical laboratory science education. Clinical Laboratory Science . 2(2) 002-003

* Newmann, F, and Thompson, J. (1987). Effects of cooperative learning on achievement in secondary Schools: A summary of Research. Madison, Wisc. : University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools

* Okebukkola, P. (1986). Cooperative learning and students 'attitudes to laboratory work. School Science and mathematics, 86(7) 582-590.

* Orlick ,T .D . (1981) . Positive Socialization Via Cooperative Games . Development Psychology . Vol 17 .No.4 .PP426-429.

* Peterson,P.l., Janicki,T. & Swing,S.(1980). Individual Characteristics and Children Learning in Large-Group Approaches :Study 11. Wiscoonsin Research and Development Center for Individualized Schooling Report Center for Individualized Schooling Report NO:561.

* Purdom, D. and Kromrey, J(1992). A comparison of different instructor intervention strategies in cooperative learning groups at college evel. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association (ED 344 898).

* SalvinR.E.(1989).Research on cooperative learning : Consensus and controversy. Educational Leadership, 47, 52-54

* Slavin ,R .E .(1999). Improving Inter group Relationship : http://www.findars.com/cf-dls/mo344/mag.jhtml

* Slavin,R.(1990)Cooperative learning :Theory research, and practice NJ: Prentice Hall.

* Slavin,R.E.(1983).Cooperative Learning.NY: Longman,

* Slavin,R.E.,Hansell,S.(1983).Cooperative learning and Inter- group Relationship :Contact Theory in the Classroom .Ny: Academic Press

* Terrence, H. and Overlock, Sr. (1994). Comparison of effectiveness collaborative learning methods and traditional methods in physics classes at northern main Technical college. Doctoral dissertation, Nova Southeastern University.

* Uclom , J .(2002). The Effect of Using Lesson Plane on Cooperative Learning in Thai for Pratom Suksa Iv Student http://websis.KKU.ac.th/abstract/thesis/medu/eed/2538/eed380008e.html

تطبيقات عملية في التعلم التعاوني

6

الفصل السادس

* نماذج تطبيقية في إعداد دروس التعلم التعاوني.
* خطوات عرض الدرس التعاوني.
* خطط دروس في التعلم التعاوني.
* دروس تعاونية قصيرة تعالج نشاطاً واحداً.
* الإشراف في التعلم التعاوني.
* استراتيجية ديانا براون في الإشراف على التعلم التعاوني.
* نظام التقويم في التعلم التعاوني.
* مراجعل الفصل السادس.

التعلم التعاوني

6

إعداد دروس في التعلم التعاوني

يعتبر التخطيط للدرس التعاوني من الأمور المهمة التي تساعد على نجاح عملية التدريس، ويظهر ذلك جليا عندما نرى أن الدرس يسير وفق قواعد وخطوات محكمة، والأدوات المطلوبة قد تم إعدادها مسبقا، والطلاب مهتمون بالعمل، والمعلم مقبل بحماسة مرتفعة لمراقبة ما سيحدث في أثناء سير الدرس. كما تختلف خطة الدرس التعاوني باختلاف الأهداف المنوي تحقيقها، والزمن المخصص لتنفيذ الدرس ويذكر" كاجان" أن ثمة نقاط مهمة يجب على المعلمين مراعاتها عند التخطيط والتحضير للدرس التعاوني وهي موضحة وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

(١) دون التاريخ والوقت اللازم لتنفيذ الدرس.

(٢) حدد الأهداف الأكاديمية العامة والخاصة للدرس.

(٣) حدد المهارات الاجتماعية التي سيتم تطبيقها مع التحديد الدقيق لأهدافها.

(٤) قم بإعداد المواد السمعية البصرية اللازمة من خلال قائمة المواد.

(٥) قم بترتيب الغرفة مع تدوين ملاحظاتك حول التغيرات المقترحة.

(٦) حدد حجم المجموعة التعاونية، بتدوين عدد الطلاب في كل مجموعة.

(٧) وضح كيفية اختيار المجموعات، ويكون ذلك في مكان لا يراه الطلاب، حتى لا يطلعوا على بعض التصنيفات المستخدمة.

(٨) حدد أدوار المجموعة التعاونية من خلال قائمة الأدوار المنوطة بكل طالب.

(٩) حدد المعيار الذي ستبلغه المجموعة، وكيفية منح الدرجات، وما المكافآت.

(١٠) قم بمراقبة الطلاب من خلال إعداد قائمة بالسلوكات اللازم مراقبتها، وارفق ذلك مع خطة التحضير.

(١١) قدم أنشطة الدرس خطوة خطوة، كيف ستقدم للدرس، كيف تثير دافعية الطلاب، كيف تقدم المعلومات الجديدة.

(١٢) حدد أنشطة التوقف، والانقطاع، وارفقها مع خطة الدرس.

(١٣) حدد حقلا خاصا لتدوين ملاحظاتك عن سير الدرس (Kagan,S,1993)

خطوات عرض الدرس التعاوني:

* وضح الأهداف الأكاديمية والاجتماعية بشكل يتلاءم مع الأعمار المتقاربة.
* تأكد من أن جميع الطلاب في المجموعات قد فهموا ماذا سيعملون ؟
* اشرح نظام المكافآت وطريقة وضع الدرجات للفرد وللمجموعة.
* دع الطلاب يتعرفون إلى مجموعاتهم التي سيرتبطون بها، وأين ستعمل.
* أخبر الطلاب أن نشاطات التوقف ستكون في نهاية الحصة، وعليهم أن يكونوا مستعدين لتقديم عروض مجموعاتهم في نهاية الدرس.
* أخبر الطلاب عن أسلوب المراقبة الذي ستقوم باستخدامه، وحدد أيضا الطلاب الذين سيقومون بأدوار المراقبة.
* وجه الطلاب دائما للانضمام إلى مجموعاتهم وعدم العمل خارج المجموعة.
* قم بإرشاد الطلاب إلى بعض نقاط البدء بالنشاط إذا لمست تباطؤاً بالبدء.
* تنقل بين المجموعات خلال عمل الطلاب وساهم في تسهيل المناقشات وحل المشكلات.
* استعرض الأمور التي لم تكن على ما يرام عند تقويم المجموعات، وذكر الطلاب أن العمل التعاوني يتطلب وقتا حتى تترسخ المعلومات في أذهانهم.

(Johnson ,D ,. Johnson, R . & Smith,K .,2000)

6

خطط الدروس التعاونية

النموذج المستخدم في هذه الخطط قدمه جونسون وجونسنون (Johnson & Johnson, 2002) وقد قام عدد من خبراء وأعضاء المناهج في سلطنة عمان بإعداد بعض هذه الخطط وفق التوجهات التي اقترحها مؤلفو الكتاب، وهناك عدد من هذه الخطط الدرسية تم تطبيقه في مختلف المراحل بالمدارس في سلطنة عمان.

نموذج خطة محاضرة تعاونية لطلبة الجامعة

إعـــــداد

د. يحيى حسين أبو حرب

استاذ مساعد مادة المناهج وطرق التدريس - جامعة السلطان قابوس

المستوى: السنة الثانية في الجامعة **الموضوع**: المنهج المدرسي

عنوان الدرس: عناصر المنهج **زمن الدرس**: ٩٠دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يسترجع الطالب معلومات حول العناصر الرئيسة للمنهج المدرسي.

الهدف الاجتماعي: يعتز الطالب برأيه إذا ما اتفق مع رأي الجماعة.

حجم المجموعة: ٤ طلاب **طريقة التوزيع**: المستويات المتباينة (٣ مستويات)

توزيع الأدوار: منسق، كاتب، مدقق، قارئ.

ترتيب الصف: المجموعات منتشرة في قاعة المحاضرة

الأدوات: مشغل تربوي قام بإعداده المدرس مسبقا، نموذج إجابة، قلم رصاص لكل مجموعة، عارضة رأسية، سبورة، طباشير.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: مراجعة المادة العلمية المتعلقة بعناصر المنهج والتي سبقت دراستها.

٢- **معيار النجاح**: تحقيق ٧٠٪ من الفهم للمادة.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: كل طالب في المجموعة سيقوم بتعزيز زميله بالثناء على إجابته، أو المناقشة لاختيار الإجابة الصحيحة التي تمثل رأي المجموعة.

٤- **المسؤولية الفردية**: كل طالب سيعتمد على نفسه في إجابة الأسئلة المطروحة من قبل المعلم.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: بعد الانتهاء من المحاضرة سيتم تبادل الرأي بين المجموعات.

٦-**السلوك المتوقع**: هدوء وتفكير فردي ثم اللجوء إلى المجموعة باعتبارها الأصل الذي ينتمي إليها.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة** : تتم بطريقة مباشرة.

٢- **تمت الملاحظة من قبل** : المعلم والطلاب في مجموعاتهم.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة** : التكنولوجيا التعليمية

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل** : لا يوجد

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: كل طالب في المجموعة سيقوم بتدوين إجابته تحت اسمه ويضع توقيعه عليها أنظر نموذج الإجابة.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: المجموعة التي يحقق أفرادها المعيار تعتبر جيدة، والمجموعات تتفاضل في مدى ارتفاعها فوق المعيار.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: هناك عمل فردي يؤديه الطالب دون الرجوع للمجموعة.

٤- **العمليات داخل الصف**: يعرض المدرس الأسئلة كما جاءت في المشغل بوساطة العارضة الرأسية، لمدة دقيقة، ثم يقوم كل طالب يعرف الإجابة بوضع إجابته على النموذج الخاص.

٥- **مخططات المجموعة**: لا يوجد.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: التغذية الراجعة لكل فرد تأتي فورية من قبل الزملاء بعد الانتهاء من عرض السؤال، يعطي المدرس دقيقة أخرى للمشاورة بين أعضاء المجموعة وتضع المجموعة رأيها التي ربما يختلف مع رأي الفرد، ويبقى رأي الفرد مثبتا على النموذج.

٧- **الأهداف التي تحققت**: الطالب يساعد نفسه، والمجموعات عملت على تعليم بعضها بعضا.

٨- **الاحتفال**: إذا بلغ الجميع المعيار يقوم الأعضاء بتنظيم مناظرة حول عناصر المنهج، ويشربون الشاي.

ملاحظات المعلم على سير الدرس : أنظر المرفقات

الأسئلة التي وضعها مدرس المادة ونقلها على الشفافيات

بعد قراءتك للسؤال الذي سيتم عرضه على الشاشة مباشرة فكر في الإجابة لوحدك، وعندما تتأكد من إجابتك،اسحب نموذج الإجابة الموجودة في منتصف الطاولة ودون رمز الإجابة الذي ترى أنه صحيحا أمام رقم السؤال في الحقل المخصص لك، ثم مرر النموذج إلى باقي الزملاء وتذكر أن مدة عرض السؤال ستستمر دقيقة واحدة، وبعدها ستكون هناك مدة نصف دقيقة كي تتشاور مع زملائك وتتفقون على إجابة واحدة، وبعد دقيقة ونصف سيتم الانتقال إلى السؤال التالي. يرجى عدم تغيير إجابتك التي أجبت عنها بصورة فردية.

السؤال الأول: معايير اختيار أنشطة التعليم تتمثل في:

(أ) طبيعة المادة وطبيعة موضوع التدريس.

(ب) طبيعة المتعلمين وتوافر الوقت.

(ج) توافر الإمكانات المادية والبشرية والفلسفة التربوية.

(د) كل ما ذكر صحيح.

السؤال الثاني: طريقة التعليم عملية اجتماعية تعمل على نقل مادة التعلم:

(أ) قيمية نفسية إدراكية. (ب) قيمية، ادراكية، عقلية.

(ج) ادراكية، حركية قيمية. (د) ما جاء في أ + ب.

السؤال الثالث: أشكال التعلم هي:

(أ) تنافسي فردي تعاوني. (ب) سلوكي إنساني اجتماعي.

(ج) تنافسي سلوكي فقط. (د) اجتماعي إنساني تعاوني.

السؤال الرابع: السؤال ماذا نعلم؟ يشير إلى:

(أ) المحتوى. (ب) الأهداف.

(ج) الأنشطة والأساليب. (د) التقويم.

السؤال الخامس: السؤال كيف نعلم؟ يشير إلى:

(أ) التقويم. (ب) أسلوب التدريس.

(ج) المحتوى. (د) الأهداف.

السؤال السادس: العلاقة بين التقويم والأهداف في المنهج التربوي هي:

(أ) التقويم يأتي بعد الأهداف مباشرة. (ب) التقويم مكمل للأهداف.

(ج) الأهداف أشمل وأعم من التقويم. (د) التقويم يتم دائما بدلالة الأهداف.

السؤال السابع: واحد من الآتية ليس من شروط التقويم الجيد:

(أ) استمرارية التقويم وشموليته (ب) عشوائية التقويم

(ج) إنسانية التقويم (د) اقتصادية التقويم

السؤال الثامن: عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته بشكل مستمر كي يعدل سلوكه تدعى:

(أ) تقويما ختاميا. (ب) تعزيزا.

(ج) تقويما بنائيا. (د) تغذية راجعة.

السؤال التاسع: تشمل عملية تقويم المنهج:

(أ) التخطيط، التنفيذ، الأهداف، التطوير (ب) التطوير النواتج التخطيط التنفيذ

(ج) التخطيط، التنفيذ فقط. (د) الأهداف، النواتج، التطوير.

السؤال العاشر: أقدم طرق التدريس في النظام التعليمي:

(أ) المناقشة. (ب) الحوار.

(ج) الاستقراء. (د) المحاضرة.

6

نموذج إجابة

تعليمات:

يقرأ منسق الفريق التعليمات التالية ويتم استيفاء البيانات من قبل جميع أعضاء المجموعة.

(١) أكتب اسمك تحت الرقم الخاص بك في المجموعة

(٢) استمع جيدا في أثناء عرض السؤال على الشاشة، لأن لديك أنت وزملاؤك زمنا محددا للإجابة

(٣) سيتم إعطاء كل مجموعة دقيقة كي ينتهي أعضاؤها من الإجابة بصورة فردية، ثم سيتم إيقاف الجهاز وإعطاء نصف دقيقة للتشاور مع الزملاء وتثبيت إجابة المجموعة في مكانها المخصص بعد أن تتفق على الإجابة التي ترى أنها صحيحة، وسيكون كل أفراد المجموعة مستعدين للإجابة عن السؤال، وعندما نعلن رقم المجموعة التي ستجيب تردد المجموعة بصورة جماعية رمز الإجابة المتفق عليه.

نموذج الإجابة

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	رأي المجموعة
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					
٨					
٩					
١٠					

توقيع الأعضاء

إعداد

عطا أبو جبين ـ عضو مناهج اللغة العربية في المديرية العامة للمناهج بسلطنة عمان

الصف : الثالث الثانوي. الموضوع : النقد الأدبي

عنوان الدرس : «فنون الشعر» الزمن : ٤٥دقيقة

التاريخ: ....

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يميز الطالب بين فنون الشعر المختلفة؛ الذاتي، القومي، الإنساني.

الهدف الاجتماعي: أن يقدر الطالب جهود الآخرين في تقديم المساعدة.

حجم المجموعة: ٦ طلاب: **طريقة التوزيع** : المستويات المتباينة (٣ مستويات)

توزيع الأدوار: تعطى كل مجموعة من الطلاب عددا من الأبيات الشعرية.

ترتيب الصف: مربع فارغ الوسط.

الأدوات: صحائف مكتوب فيها بعض الأبيات الشعرية، ورق أبيض، أقلام، نسخة واحدة من المعجم لكل مجموعتين.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: تعطى لكل مجموعتين من الطلاب مهمة واحدة، وهي صحيفة مكتوب فيها بعض الأبيات المختارة من الشعر.

٢- **معيار النجاح**: معرفة نوع الشعر الوارد في الأبيات هل هو غنائي ذاتي، غنائي قومي، غنائي إنساني، واستخراج ميزات كل نوع.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: يقوم كل طالب بعمل محدد في المجموعة ويقدم معلومات تكمل معلومات الزملاء الآخرين في مجموعته. فيصبح كل طالب مطالب بمعرفة ما توصلت إليه المجموعة كاملة.

٤- **المسؤولية الفردية**: طالبان يبحثان في المعجم، وآخر يقوم بتقديم الشرح، ورابع يقدم وجهة نظر، وخامس يعقب، وسادس يعزز.....

٥- **التعاون عبر المجموعات**: يمكن أن تقوم المجموعات الأخرى بتبادل المعرفة حول السمات الفنية الخاصة بالفن الذي تتولى معالجته.

٦- **السلوك المتوقع**: تذوق الطالب للشعر الجيد، والتمييز بين فنون الشعر الغنائي المختلفة، واستنباط السمات الفنية لكل نوع.

6

المتابعة والملاحظة

- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة، وغير مباشرة.
- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم والطلاب في مجموعاتهم.
- **الوسيط المساعد في المهمة**: لا يوجد.
- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: ملاحظة فاعلية الطالب في المجموعة، اختبار قصير يطلب فيه ذكر نوع الشعر الموضح في ثلاثة أبيات.

٢- **تقييم إنجاز المجموعة**: تجمع العلامات التي حصل عليها كل فرد في المجموعة وتحسب النتائج: ويحصل كل فرد في المجموعة الفائزة على علامتين إضافيتين إلى علامته التي حصل عليها في الاختبار.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: الاتصال مع المجموعات الأخرى والبحث في المراجع لتقديم أمثلة أخرى من أنواع الشعر الغنائي.

٤- **العمليات داخل الصف**: قيام كل مجموعة بدراسة الأبيات المقدمة ومناقشتها، للتوصل إلى السمات العامة لها، وتحديد نوع الشعر، وأهم خصائصه العامة.

٥- **مخططات المجموعة**: دراسة مجموعات شعرية أخرى لشعراء مختلفين وعرض ما تم التوصل إليه أمام الطلاب في الصف.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: متابعة أعمال الفرد داخل المجموعة،

مع تصحيح المواقف التي أخطأ فيها، وتلقي الثناء والمدح في المواقف التي أصاب فيها.

٧- **الأهداف التي تحققت**: تنمية التذوق الأدبي، القراءة الشعرية الصحيحة، فهم ما يقرؤه الطلاب، معرفة أنواع الشعر الغنائي، ومميزاته.

٨- **الاحتفال**: جلوس الطلاب على شكل مربع ينقصه ضلع واحد، تتبادل المجموعات تهنئة المجموعة الفائزة وتقدم لها بيتاً من الشعر الغنائي يعبر عن الفوز والنجاح هدية لهم على الفوز الذي حققوه.

ملاحظات المعلم على سير الدرس: حقق الطلاب التعاون فيما بينهم، بحاجة إلى تعزيز إيجابي، يحتاجون إلى وقت أطول.

نموذج خطة درس في اللغة العربية بأسلوب التعلم التعاوني

عطا أبو جبين - عضو مناهج اللغة العربية - المديرية العامة للمناهج - سلطنة عمان

الصف: **الثاني الإعدادي** **الموضوع**: **استخدام المعجم**

عنوان الدرس: **المعجم والدلالة** **الزمن**: **٤٥دقيقة**

التاريخ:

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يستخدم الطالب المعجم استخداما صحيحا، ويوظفه في حياته العملية.

الهدف الاجتماعي: أن يحترم الطالب وجهات نظر الآخرين.

حجم المجموعة: ٥ طلاب. طريقة التوزيع: الترتيب الأبجدي للأسماء.

توزيع الأدوار: كاتب – باحث – منسق – مقرر – مراجع.

ترتيب الصف: دائري

الأدوات: معاجم، أوراق، أقلام، لوحات كرتونية، مجموعة كلمات يختارها المعلم، (نسخة واحدة لكل مجموعة).

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة** : استخراج معاني كلمات من المعجم، وكل ما يتعلق بالكلمة من ضبط أو جمع، أو اشتقاق.

٢- **معيار النجاح** : استخراج معنى كلمة خلال دقيقتين فقط.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : يقوم الباحث باستخراج معنى الكلمة من المعجم، ويقوم المنسق بمقارنة المعنى المستخرج بما هو وارد في النص، يقوم المقرر بتقديم جملة تستخدم فيها الكلمة، يقوم الكاتب بتدوين المعنى بالاتفاق مع أعضاء المجموعة كما جاء في المعجم وتوثيق الباب والصفحة، يقوم المراجع بتلاوة ما اتفقت عليه المجموعة بصورة نهائية، ثم يتم تبادل الأدوار فيما بينهم عندالبحث عن كلمة أخرى.

٤- **المسؤولية الفردية** : كل طالب يقوم بعمل محدد، ويتم تبادل المسؤوليات بين الأعضاء.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: تعمل المجموعات بشكل منفصل، وفي فترة التوقف تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من خلال المقرر أمام المجموعات الأخرى.

٦-**السلوك المتوقع** : تشجيع الزملاء بعضهم بعضا لاستخراج معنى الكلمة من المعجم في الموعد المحدد.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة، وغير مباشرة.

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة**: يسمح للمجموعة بالاستعانة بطالب بارع في استخدام المعجم.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو** : اختيار طالب من كل مجموعة، والطلب إليه أن

يبحث عن معنى كلمة في المعجم خلال دقيقتين، وتكرار العمل مع غيره من الطلاب.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: يقدم المعلم خمس كلمات في ورقة مكتوبة، ويطلب إلى المجموعات البحث عن معنى الكلمات في المعجم، بحيث يتبادل الطلاب الأدوار داخل المجموعة، فيكتب كل طالب بخطه ما يتم الاتفاق عليه مثبتا توقيعه عليه. يعطي المعلم زمنا محددا لذلك.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: تقوم المجموعة بعمل اختبار للأفراد باستخراج بعض الكلمات.

٤- **العمليات داخل الصف**: جميع العمليات تتم داخل الصف.

٥- **مخططات المجموعة**: استخدام المعجم في استخراج معاني، أو جمعها، أو مصدرها.. بعض الكلمات.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: يتلقى الطالب التعزيز من الزملاء عندما يحسن القيام بالواجب المكلف به، وإنجازه في مدة قصيرة، وكذلك عندما يقدم جملة من إنشائه يستخدم فيها الكلمة.

٧- **الأهداف التي تحققت**: زيادة الثروة اللغوية للطالب، اكتسابه مهارة استخدام المعجم، الاستفادة من مهارات الآخرين، احترام قدرات الزملاء.

٨- **الاحتفال**: جلوس الطلاب على شكل دائرة وتقديم هدايا رمزية لأفراد المجموعة الفائزة.

ملاحظات المعلم على سير الدرس:

١- استخدام عبارات التعزيز بين الطلاب كان قليلاً.

٢- البطء في العمل.

٣- إعطاء نماذج أكثر دقة للكلمات التي سيتم الكشف عنها في المعجم.

نموذج خطة درس في اللغة العربية بأسلوب التعلم التعاوني

عطا أبو جبين - عضو مناهج اللغة العربية - المديرية العامة للمناهج - سلطنة عمان

الصف: الثاني الثانوي. **الموضوع**: الأدب والنصوص

الزمن: ٤٥ دقيقة **التاريخ**:

عنوان الدرس: قصيدة كعب بن زهير في مدح الرسول (ﷺ)

6

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يفهم الطالب المعاني الواردة في القصيدة، الخصائص الفنية لشعر المديح،

الهدف الاجتماعي: بعض المؤشرات الإيجابية للعمل الجماعي.

حجم المجموعة: ٦ طلاب. طريقة التوزيع: التباين في التحصيل (٣ مستويات)

توزيع الأدوار: يتم التوزيع حسب المهمة الموكلة للمجموعة.

ترتيب الصف: مجموعات على شكل العجلة.

الأدوات: الكتاب المدرسي، ديوان الشاعر، كتب أدبية، معجم، كتب نقدية، أوراق، أقلام.

تأخذ المجموعة ما تحتاج إليه من الأدوات.

الأهداف التعاونية للتدريس، وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: دراسة ظاهرة المدح في العصر الإسلامي، وفهم المعاني والصور الفنية الواردة في القصيدة، والخصائص الفنية للمديح.

٢- **معيار النجاح**: تحقيق الطالب للمواصفات التي وردت في المهمة.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: يتم العمل بأسلوبين: الأول داخل المجموعة؛ حيث يخصص لكل فرد دور يكمل أدوار الآخرين في المجموعة، وهذا ما يسمى التعاون المرتبط بالدور. ويخصص للمجموعة دور تقدمه للمجموعات الأخرى، بحيث تتبادل المجموعات الاعتماد الإيجابي المرتبط بالأدوار للمجموعات بحيث يتم عرض القصيدة كاملة أمام الطلاب.

٤- **المسؤولية الفردية**: كل طالب يقوم بعمل محدد في المجموعة.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: تعمل المجموعات بشكل منفصل، وبعد أن تنتهي

المجموعات تعرض المهمة الموكلة إليها، وتتبادل المجموعات المعلومات لتوضيح مهمتها للمجموعات الأخرى.

٦-السلوك المتوقع : التبادل النشط للأفكار والمعلومات بين الطلاب بروح ودية.

المتابعة والملاحظة

١- إجراءات الملاحظة : تتم بطريقة مباشرة.

٢- تمت الملاحظة من قبل : المعلم، الطلاب.

٣- الوسيط المساعد في المهمة : لا يوجد.

٤- الوسيط المساعد لفريق العمل : المعلم.

العمليات والتقييم

١- التقييم الفردي لكل عضو : جمع الأوراق التي قدمها كل عضو للمجموعة.

٢-تقييم إنجاز المجموعة : ملاحظة العرض الذي تقدمه المجموعة أمام المجموعات وتدوين الملاحظات.

٣- عمليات المجموعة الصغيرة : لا يوجد

٤-العمليات داخل الصف : التواصل الذي تم بين المجموعات لتبادل المعلومات.

٥- مخططات المجموعة : توزيع الأدوار على المجموعات الأخرى في الدرس المقبل.

٦- التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب : يجري التأكد من قبل الزملاء على أن الأعمال التي قدمها أعضاء المجموعة صحيحة وتعزيز ما يستحق ذلك.

٧- الأهداف التي تحققت : المشاركة الجماعية، الفهم والاستيعاب والمناقشة، التذوق الأدبي، استخدام اللغة السليمة، مهارات الاتصال مع الآخرين.

٨- الاحتفال : إلقاء القصيدة بصوت جميل أمام الطلاب من قبل فرد في المجموعة الفائزة، وتوزيع شهادات على المجموعات المتميزة في أدوارها.

ملاحظات المعلم على سير الدرس:

١- تم التعاون فيما بين الطلاب.

٢- انسجامهم في العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي.

٣- تقبل أفكار الآخرين.

نموذج خطة درس في اللغة العربية بأسلوب التعلم التعاوني

عطا أبو جبين - عضو مناهج اللغة العربية - المديرية العامة للمناهج - سلطنة عمان

الصف : الأول الأساسي. **الموضوع** : اللغة العربية

عنوان الدرس : قراءة / التحليل والتركيب **الزمن** : ٤٥ دقيقة

التاريخ :

الهدف التربوي : أن يكوّن الطالب كلمات ذات معنى من حروف معطاة.

الهدف الاجتماعي: أن يستخدم الطالب ألفاظ التعزيز: شكرا، أحسنت، جيد، بورك فيك، في الوقت المناسب.

حجم المجموعة: ٥ طلاب. طريقة التوزيع: التباين في التحصيل (٣ مستويات)

توزيع الأدوار : منسق، مقرر، ملاحظ، كاتب، مقوم.

ترتيب الصف : مجموعات على شكل العجلة.

الأدوات : الكتاب المدرسي، أقلام سبورة، لوحات (سبورات صغيرة)، أوراق، أقلام.

نسخة واحدة لكل مجموعة من مجموعة الحروف التالية (ح، ل، ب، م، ق، ي).

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة** : تكوين عدد من الكلمات ذات معنى واضح من مجموعة الحروف المقدمة للمجموعة.

٢- **معيار النجاح** : تكوين عشر كلمات ذات معنى من الحروف المعطاة.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : يتم بصورة الجهد المشترك بحيث يقوم كل طالب في المجموعة بالقيام بعمل معين يكمل أدوار الآخرين، طالب يتولى الكتابة، وآخر ينسق الأدوار، والآخرون يقدمون الكلمات.

٤- **المسؤولية الفردية** : كل فرد في المجموعة يحاول أن يقدم قائمة بالكلمات التي تمكن من تركيبها، وفق قدراته، ثم تجمع الكلمات ويحذف المتشابه منها.

٥- **التعاون عبر المجموعات** : تعمل المجموعات بشكل منفصل،وبعد أن تنتهي المجموعات من عملها يتم عرض المهمة الموكلة إليها أمام المجموعات الأخرى.

٦- **السلوك المتوقع** : زيادة حصيلة الطالب من الكلمات، واكتسابه مهارة تكوين كلمات جديدة من خلال التفكير، وربط العلاقات.

المتابعة والملاحظة

١- إجراءات الملاحظة : تتم بطريقة مباشرة.

٢- تمت الملاحظة من قبل : المعلم، الطلاب.

٣- الوسيط المساعد في المهمة : لا يوجد.

٤- الوسيط المساعد لفريق العمل: المعلم.

العمليات والتقييم

١- التقييم الفردي لكل عضو: يقوم كل طالب من خلال عدد الكلمات التي كونها من الحروف المعطاة.

٢-تقييم إنجاز المجموعة : تقوم كل مجموعة بعمل اختبار للمجموعة المجاورة، بتقديم ستة أحرف وتطلب إليها تركيب ست كلمات خلال خمس دقائق.

٣- عمليات المجموعة الصغيرة : لا يوجد

٤- العمليات داخل الصف : تعرض المجموعات الكلمات التي توصلت إليها بخط جميل على لوحة أمام الصف.

٥- مخططات المجموعة : الطلب إلى كل طالب أن يقوم بتسليم زميله قائمة من الأحرف لا تزيد عن ستة أحرف، كي يقوم بتركيب عدد من الكلمات للمرة القادمة.

٦- التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب : تقويم عمل كل طالب من خلال ما يقدمه للمجموعة، مع الأطلاع على ما قدمه الزملاء.

٧- الأهداف التي تحققت : الكتابة، القراءة، التركيب، التفكير، التعاون من خلال الجهد المشترك، التعزيز من قبل الزملاء.

٨- الاحتفال : توزيع هدايا رمزية مصنعة محليا.

ملاحظات المعلم على سير الدرس :

يتم التعاون بين أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى بشكل إيجابي.

(مفتاح الحل المعلم)

بعض الكلمات التي يمكن تكوينها :

(حلب، حلم، بلح، ملح، لحم، لحق، لمح، لقي، بقي، حليب، قبل، قلب، قمح، حمل، حلق، بقل، قم........).

نموذج في خطة درس في التربية الإسلامية بأسلوب التعلم التعاوني

د/ خالد يوسف الخوالدة/ إعداد دكتوراة في أصول ومناهج التربية الإسلامية

موجه عام في المديرية العامة للمناهج ـ دائرة مناهج التربية الإسلامية

الموضوع: أحكام التجويد (أحكام النون الساكنة والتنوين)

التاريخ: ٤ / ٥ / ٢٠٠٣.

عنوان الدرس: الإظهار: ....

6

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يتقن الطالب النطق بالإظهار نطقاً سليماً.

الهدف الاجتماعي: أن يتم التعاون في استنتاج أحكام الإظهار من الآيات الكريمة.

حجم المجموعة: ستة طلاب. طريقة توزيع الطلاب: مجموعات دائرية.

توزيع الأدوار: رئيس، مقرر، أعضاء، ملاحظ، كاتب،

ترتيب الصف: أربع مجموعات تشكل رؤوس مربع.

الأدوات: بطاقات مكتوب على كل منها المهمة التي ستقوم المجموعة بتنفيذها، وأمثلة الإظهار.

الأهداف التعاونية للتدريس، توضيح المهمات

١ـ المهمة: كل مجموعة لها مهمة خاصة:

الأولى: استخراج الإظهار من أمثلة فيها النون الساكنة في كلمة وحرف الإظهار في الكملة التي تليها.

الثانية: استخراج الإظهار من أمثلة فيها النون الساكنة وحرف الإظهار في كلمة واحدة.

الثالثة: استخراج الإظهار من أمثلة فيها تنوين وبعده حرف الإظهار.

الرابعة: استنتاج حروف الإظهار من الأمثلة.

٢ـ معيار النجاح: تتم مناقشة الإجابة في المجموعة ويتم التفاعل البناء لاستخراج الإجابة الصحيحة. واعتمادها من قبل الجميع.

٤- المسؤولية الفردية: يشير كل عضو إلى مثال من الأمثلة ويستخرج منه الإظهار وكيف جاء، وكل فرد مسؤول عن إتقانه للمادة المتعلمة (الإظهار) نظرياً وتطبيقياً في مجموعته.

٥- التعاون عبر المجموعات: كل مجموعة تقوم بعرض الإجابة الصحيحة، وإطلاع المجموعات الأخرى عليها للإفادة منها، ويتم التكامل بين عناصر الدرس من خلال إجابات المجموعات.

٦- السلوك المتوقع: عندما يختار رئيس المجموعة أي شخص من المجموعة لعرض الإجابة يكون قادراً على تقديمها متمكن منها:

المتابعة والملاحظة

تمت الملاحظة من قبل المعلم، ومقرر المجموعة.

الوسيط المساعد في المهمة: بطاقات مكتوب عليها الأمثلة التي تحويها المهمة التي سيقوم الطلاب بتنفيذها أي البطاقات التي كتبت عليها الآيات الكريمة كأمثلة على الإظهار.

- مسجل وشريط سمعي عليه الأمثلة المشار إليها لعرضها على الطلاب ثم تلاوة المجموعات للآيات. وكل مجموعة تتلو الأمثلة المعطاة لها، ويقرر المعلم عن طريق المسابقة مدى إتقان كل مجموعة لحكم الإظهار.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: النطق السليم لكل فرد في المجموعة لحكم الإظهار.

- مدى مشاركة الأعضاء في التفاعل ضمن المجموعة الواحدة.
- مدى نجاح مقرر المجموعة في قيادة مجموعته إدارياً وعلمياً.
- الكشف عن الطالب المتميز المبدع في المجموعات لتعزيزة واختيار المهمات الملائمة له مستقبلاً.

٢- **تقييم إنجاز المجموعة:** تم إنجاز المهمة الموكلة إلى المجموعة في الوقت المناسب. - حسن تطبيق النطق السليم لحكم الإظهار للمجموعة عند التلاوة الزمرية.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة:** لا يوجد.

٤- **العمليات داخل الصف:** - يخرج ممثل عن المجموعة لعرض الإجابة على زملائه في الصف. ينطق كل طالب حكماً من أحكام الإظهار بطريقة سليمة أي يقرأ كل طالب مثالاً من الأيات الكريمة ويلاحظ نطقة.

٥- **مخططات المجموعات:** وضع خطة للحصة القادمة، والتي تتضمن تنفيذ الأنشطة الختامية، بطريقة المجموعات، بحيث توزع بشكل مهمات في هذه الحصة للتحضير لها في الحصة القادمة.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب:** - ضعف عند بعض الطلبة في استخراج حكم الإظهار من الأمثلة.. يقوم الطالب الذي حقق الأهداف بمساعدة المعلم في تحقيق الأهداف عند زملائه الضعاف. ويقوم المعلم بترداد الحكم لتأكيد تطبيقه عند الطلاب.

٧- **الأهداف الجوهرية التي تحسنت:** ١- مهارة إدارة المجموعات. ٢- مهارة تطبيق حكم الإظهار. ٣- مهارة استخراج حكم الإظهار من الأمثلة.

٨- **الاحتفال:** يعزز المعلم المجموعة التي حققت أكبر إنجاز ويقدم لهم جوائز.

إعداد

د. أكرم الراميني - خبير التدريب في إدارة المناهج بسلطنة عمان

الصف : الرابع الأساسي   **الموضوع** : دراسات اجتماعية

عنوان الدرس : المهن والحرف في بلادي   **زمن الدرس** : ٤٥دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: يسمي الطالب المهن في بلاده، يرتب المهن حسب أهميتها للمجتمع.

الهدف الاجتماعي : تنمية مهارة العمل الجماعي، واحترام الرأي الآخر

حجم المجموعة : ٤ طلاب **طريقة التوزيع**: المستويات المتباينة

توزيع الأدوار : منسق، مقرر، ملاحظ، كاتب.

ترتيب الصف : مجموعات على شكل العجلة.

الأدوات : الكتاب المدرسي، مغلفات تحتوي على صور تمثل المهن في المجتمع أقلام، لوحات للعرض، (ورقتا عمل لكل طالب- ثم ورقة عامة للمجموعة الأوراق موضحة بالملحق)

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: المهمة واحدة لجميع المجموعات وهي التعرف على المهن المختلفة، وأهميتها، والرغبة في العمل بها.

٢- **معيار النجاح** : ترتيب المهن حسب أهميتها في المجتمع والدفاع عن الترتيب.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : التنسيق المتبادل بين أفراد المجموعة حيث يقوم كل فرد بترتيب المهن الموضحة في ورقة عمل رقم (١) ويقدمها إلى الآخرين لاستكمال قائمة بالمهن من إعداد المجموعة، وتحذف المهن المكررة.

٤- **المسؤولية الفردية**: يتولى كل طالب مسؤولية الاطلاع على لوحات مصورة في الكتب والمراجع لجمع معلومات عن المهن التي يختارها، ويصنفها حسب

6

أهميتها للمجتمع، ويطلع على الحجج التي تدعم قوله حول المهنة التي يرى أنها مناسبة له.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: تعمل المجموعات بشكل منفصل،وبعد أن تنتهي المجموعات تعرض المهمة الموكلة إليها أمام المجموعات الأخرى.

٦-**السلوك المتوقع**: تركيز الطلاب على المهن التي يحتاجها المجتمع.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة.

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة**: كتب مرجعية حول المهن.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: يقوم كل طالب بإعداد قائمة بالمهن ويسلمها إلى المنسق الذي يستعرضها أمام الزملاء، يسلمها بدوره إلى المعلم، سماع آراء الطلاب حول المهنة التي سيختارونها، ووجهات نظرهم والبراهين والأدلة التي يقدمونها على صحة أقوالهم.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: تعرض المجموعة ترتيب المهن المختلفة التي توصلت إليها مرتبة حسب أهميتها أمام المجموعات الأخرى،وتدافع عن وجهة نظرها. ورقة عمل رقم (١).

يعرض أصحاب الرقم ٣ من كل مجموعة ورقة العمل رقم (٢) الخاصة باختيار المهنة التي يرغب أن يكون فيها موضحا جميع محتوياتها.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة** : لا يوجد

٤- **العمليات داخل الصف**: يدير المعلم حوارا بين المجموعات حول ورقتي العمل

٥- **مخططات المجموعة**: تتفق المجموعة على مهنة واحدة ضرورية للمحافظة على بقاء المجتمع واستمراره.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: يقوم أفراد المجموعة باستعراض أوراق زملائهم وتقديم التعزيز اللازم لهم.

٧- **الأهداف التي تحققت**: التفكير في مهنة المستقبل، القدرة على ترتيب المهن حسب أهميتها في الحياة، التعرف على ميول الطلاب ورغباتهم.

٨- **الاحتفال**: جلوس الطلاب على شكل مربع ناقص ضلع، وتكليف طالب من كل مجموعة بإلقاء كلمة قصيرة حول مهنة اختارها، وتوزيع الحلوى بين المجموعات.

ملاحظات المعلم على سير الدرس:

بسم الله الرحمن الرحيم

مدرسة: .... اليوم والتاريخ: ....

ورقة عمل (١)

الترتيب على السلم

أمامك مجموعة من المهن والحرف في المجتمع. رتب هذه المهن على درجات السلم من الأعلى إلى الأسفل، وفق أهميتها للمجتمع من وجهة نظرك، ثم قدم ورقتك إلى منسق مجموعتك، وتبادل الرأي مع باقي الزملاء في المجموعة.

(طبيب، معلم، جندي، سائق، شرطي، صياد، محامي، تاجر، مزارع، نجار)

١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

بسم الله الرحمن الرحيم

مدرسة: .... اليوم والتاريخ: ....

ورقة عمل (٢)

المهنة التي أريد

أمامك مجموعة من المهن والحرف في المجتمع. اختر المهنة التي ترغب أن تكون فيها (طبيب، موظف، مهندس، خياط، بناء، تاجر، مزارع، نجار، محامي، صياد، جندي، شرطي، أخرى..........)

6

أرغب أن أكون ←

والسبب ←

وإذا أصبحت............ فسأعمل ←
١-
٢-
٣-

ولكي أصبح............ علي أن أعمل ←
١-
٢-

إعـــداد

خالد العدوان - خبير التدريب - المديرية العامة للمناهج - سلطنة عمان

المادة : علوم الصف : السادس

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: وصف بنية ووظيفة الجهاز الهضمي في جسم الإنسان.

الهدف الاجتماعي: تنمية مهارات التعاون من خلال العمل اليدوي، واحترام الرأي والرأي الآخر.

حجم المجموعة: ٦ طلاب طريقة التوزيع: المستويات المتباينة.

توزيع الأدوار: حامل المواد، متفقد وقاص للأنابيب وغيرها، كاتب ورسام معد الأدوات المطلوبة، موصل الأجزاء، مقرر.

ترتيب الصف: المجموعات بشكل حرف Y.

الأدوات: الكتاب المدرسي، أقلام شمعية، ورق مقوي، مقص، مسطرة، ألوان طعام، أنابيب بلاستيكية، شرط، كأس، شريط لاصق، قارورة بلاستيك، طين لدن.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة** : تصميم نموذج للجهاز الهضمي في الإنسان.

٢- **معيار النجاح**: الأمن والسلامة والكفاءة، الدقة والوضوح، جاذبية الشكل، سرعة الإنجاز.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: تنسيق الأدوار والتعاون لتحقيق التكامل بين الأعضاء.

٤- **المسؤولية الفردية**: كل طالب بالمجموعة مسؤول عن دقة العمل وعن نجاح المجموعة من خلال الأداء المتقن.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: إتاحة الفرصة للمجموعات بالاتصال مع بعضها لتبادل الآراء ومشاهدة أعمال بعضهم بعضاً، ومقارنة النماذج المختلفة من حيث الدقة والإبداع.

٦- **السلوك المتوقع**: الانسجام التام في العمل، وظهور بعض الإبداعات من الطلبة، التعاون خلال المواقف، تبادل الآراء.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة.

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم والطلاب.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة**: الوسيلة التعليمية للجهاز الهضمي (الشكل والتركيب).

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل طالب**: قيام كل طالب بدوره وقدرة الطالب على توضيح ما قام به.

٢- **تقييم إنجاز المجموعة**: دقة النموذج المصمم من حيث الشكل والتركيب، مدى إنهماك أعضاء المجموعة في تصميم النموذج، مدى التعاون والتنسيق بين أعضاء المجموعة.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: لا يوجد.

٤- **العمليات داخل الصف**: العمل اليدوي، الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، مناقشة عامة تتولى إحدى المجموعات تنظيم المناقشة.

٥- **مخططات المجموعة**: القيام بنشاط جديد يبين عمليات هضم الطعام في الفم والمعدة والأمعاء.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: عرض الأعمال التي قام بها الطلاب والتعقيب عليها من قبلهم وتعزيز الأعمال القيمة التي أثرت عمل المجموعة.

٧- **الأهداف التي تحققت**: تركيب ووظائف الجهاز الهضمي في جسم الإنسان، الاستخدام الجيد للأدوات، مراعاة عوامل الأمن والسلامة.

٨- **الاحتفال**: تبادل الهدايا بين المجموعات في حفل شاي مبسط.

ملاحظات المعلم على سير الدرس: ....

إعـــــــداد

د. سعيد صالح خليل

خبير مناهج مادة التاريخ في المديرية العامة للمناهج بسلطنة عمان.

الصف: السادس الأساسي الموضوع: تاريخ

عنوان الدرس: الدولة الأموية في الأندلس زمن الدرس: ٤٥ دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يحدد الطالب على خريطة العالم ا"تساع الدولة الأموية".

الهدف الاجتماعي: تبادل أدوار القيادة في المجموعة وتنمية الثقة بين أفرادها.

حجم المجموعة: ٥ طلاب طريقة التوزيع: المستويات المتباينة

توزيع الأدوار: منسق لكل مجموعة.

ترتيب الصف: مجموعات على شكل العجلة.

الأدوات: الكتاب المدرسي، أوراق، أقلام رصاص، ورق رسم بياني.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: تقسم المهمة إلى قسمين القسم الأول يتم توزيعه على ثلاث مجموعات، والقسم الثاني يوزع على المجموعات الثلاث الباقية، بحيث تختلف المهمتان عن بعضهما.

٢- **معيار النجاح**: تحديد مناطق اتساع الدولة الأموية - رسم خريطة الوطن العربي وتحديد خط سير عبد الرحمن الداخل نحو إنشاء دولة أموية جديدة في الأندلس.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: التعاون بين الأعضاء لإنجاز المهمة، وكل عضو في المجموعة يقوم بعمل يكمل عمل الآخرين.

٤- **المسؤولية الفردية**: توزيع الأدوار على الأعضاء في المجموعة طالبان يقومان برسم الخارطة على ورقة، طالب آخر يقوم بمعرفة الدول المحيطة بالدولة الأموية، طالب

رابع يقـوم بتظليل حـدود الدولة الأمـوية، طالب يكتب الحـدود ويراجع المعلومات.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: تعمل المجموعات بشكل منفصل،وبعد أن تنتهي المجموعات تعرض المهمة الموكلة إليها أمام المجموعات الأخرى.

٦-**السلوك المتوقع**: سيـادة روح التـعـاون وظهـور نوع من التنافس المحبب بين مجموعات التعلم التعاوني.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة.

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم، المنسق في المجموعة.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة**: لا يوجد.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم، كتاب الطالب، خريطة شمالي أفريقيا وإسبانيا.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: تدوين جميع الأعمال التي قام بها كل فرد من أفراد المجموعة من قبل المنسق.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: تقوم كل مجموعة بإعداد الرسم المناسب لاتساع الدولة الأموية وتظليل الحدود، وتوضح ذلك أمام المجموعات، مع رسم خط سير عبد الرحمن الداخل ويحدد المعلم بعدها حجم العمل المنجز ودقته. وأثر التنسيق بين أعضاء المجموعة على العمل الذي يتم تنفيذه.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: يتبادل الطالبان المكلفان برسم الخريطة الرأي والمشورة حول دقة الرسم، مع الاستعانة بالرسم الموجود في الكتاب.

٤- **العمليات داخل الصف**: يقوم أحد الطلاب بقراءة النص من الكتاب المدرسي، ويقوم آخر بحل النشاط الوارد في الكتاب.

٥- **مخططات المجموعة**: لا يوجد

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: مناقشة كل طالب بالأعمال التي قدمها، ثم مناقشته في حدود الدولة الأموية ويقوم المعلم بعرض ما أنجزه كل فرد، وإظهار الثناء عليه.

٧- **الأهداف التي تحققت**: مهارة رسم الخريطة، اكتشاف الطلاب الذين يحتاجون إلى متابعة.

٨- **الاحتفال**: تعزيز الطلاب بوضع ملصقات تشجيعية على رسوماتهم وعرضها داخل الصف.

ملاحظات المعلم على سير الدرس:

نموذج إعداد دروس في الكيمياء بأسلوب التعلم التعاوني

إعـــداد

أحمد برهم – خبير مناهج الكيمياء في إدارة المناهج بسلطنة عمان

الصف : الثالث الثانوي العلمي　　**الموضوع** : كيمياء

عنوان الدرس : بناء خلية جلفائية　　**زمن الدرس** : ٤٥ دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: توضيح كيفية بناء خلية كهروكيمياوية (جلفانية) – كتابة معادلات تفاعلات الخلية الجلفانية.

الهدف الاجتماعي: الحرص على التعامل مع المواد الكيمياوية بعدم لمسها أو تذوقها، تنمية مهارة الاستماع للرأي الآخر من خلال الحوار البناء.

حجم المجموعة: ٤ طلاب.

طريقة التوزيع: المستويات المتباينة

توزيع الأدوار: حامل الأدوات، كاتب، منسق، رئيس.

ترتيب الصف: المجموعات بشكل دائري

الأدوات: الكراس العملي، كأس زجاجي (٢٥٠ ملم) عدد٢، أنبوب حرف U، جلفانو ميتر محلول $CuSO_4$، $ZnSO_4$ لوح Cu، لوح Zn، أسلاك توصيل، محلول KNO_3، ورقة عمل تصف رسم الخلية.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة:** بناء (تركيب) خلية جلفانية من النحاس والخارصين وهي مهمة موحدة لكل المجموعات، مع كتابة تفاعلات هذه الخلية.

٢- **معيار النجاح:** بناء الخلية بشكل صحيح، دقة قراءة الجلفانو ميتر.

٣- **الاعتماد الإيجابي:** تنسيق الأدوار والتعاون لتحقيق التكامل بين الأعضاء

٤- **المسؤولية الفردية:** كل فرد بالمجموعة يؤدي عملا يكمل أعمال الأفراد الآخرين.

٥- **التعاون عبر المجموعات:** يمكن للمجموعات الاتصال مع بعضها بعضا والتشاور عن طريق المعلم.

٦-السلوك المتوقع: العمل الجاد في سبيل إنهاء المهمة، الرغبة في التحدي من خلال الإبداع في الوصول إلى الهدف، اقتراح بدائل ممكنة.

المتابعة والملاحظة

١- إجراءات الملاحظة : تتم بطريقة مباشرة .

٢- تمت الملاحظة من قبل : المعلم، الطلاب

٣- الوسيط المساعد في المهمة : خبير، أستاذ جامعي، موجه.

٤- الوسيط المساعد لفريق العمل : المعلم، كتاب الطالب، أحد طلاب الجامعة

العمليات والتقييم

١- التقييم الفردي لكل عضو : تدوين جميع الأعمال التي قام بها كل فرد من أفراد المجموعة من قبل رئيس المجموعة وتشتمل الأعمال على: مشاركة الفرد في المجموعة، الحوار مع الزملاء، القدرة على التعبير عن رأيه ورأي المجموعة.

٢-تقييم إنجاز المجموعة: قراءة الجلفانو ميتر، كتابة معادلات التأكسد والاختزال بشكل يعبر عما جرى في الخلية.

٣- عمليات المجموعة الصغيرة : القيام بعمل فردي بحيث يقوم الأفراد بتغيير توصيل الأقطاب، وإعادة قراءة الجلفانو ميتر وتحديد المهبط والمصعد.

٤- العمليات داخل الصف : العمل اليدوي، الحوار والمناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة، اجتماع المجموعات ومناقشة نتائج التجربة ومعادلاتها.

٥- مخططات المجموعة : الاستفادة من التيار الكهربائي في إضاءة مصباح صغير، والوصول إلى نتائج جديدة، أثر إزالة أحد مكونات الخلية، بناء خلية في وعاء واحد.

٦- التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب : عرض عمل كل طالب أمام الصف، بناء خلية موحدة من قبل أفراد متميزين من كل المجموعات.

٧- الأهداف التي تحققت : تحقيق الهدف الرئيس للدرس وهوأن التفاعلات الكيميائية تنتج تيارا كهربائيا، تحسن مهارات الطلاب في العمل المخبري.

٨- الاحتفال : حفل شاي مبسط لجميع الطلاب.

ملاحظات المعلم على سير الدرس: ....

نموذج خطة درس في العلوم- فيزياء

إعـــداد

الأستاذ المشارك الدكتور جبار رحمن جبار - خبير مناهج الفيزياء في دائرة مناهج العلوم والرياضيات - المديرية العامة للمناهج - سلطنة عمان.

6

الصف الثالث الثانوي العلمي - الفيزياء.

عنوان الدرس :- تصميم جهاز لتحويل الطاقة الكهربائية إلى طاقة ميكانيكية. (Electric motor designing).

زمن الدرس : ٤٥ دقيقة.

إجراءات قبل الدرس

الأهداف التربوية أن يكون الطالب قادراً على :

١- تعرف كيفية تصميم جهاز لتحويل الطاقة الكهربائية إلى طاقة ميكانيكية.

٢- تقييم قدرة الطلاب على اعتماد جوانب السلامة والتوظيف المتقن للمواد.

٣- تحفيز الطلاب على الإبداع التقاني.

الأهداف الاجتماعية :-

١- تنمية مهارات التعاون والعمل اليدوي واحترام آراء الآخرين.

٢- إكساب الطلاب مهارات عملية، لخدمة أنفسهم والمجتمع وتهيئة كوادر بشرية للسوق المحلية.

حجم المجموعة : (٦) أعضاء. طريقة توزيع الطلاب : دائري أو تقابلي.

فريق العمل: ١- المقرر. ٢ - محضر المواد. ٣- المصمم.

٤- مسؤول التوصيلات الكهربائية. ٥- المشغل. ٦- منفذ التصميم.

ترتيب الصف : - يقسم الطلاب إلى مجموعات بحيث يكون عدد الطلاب (٦) في كل مجموعة، يتم توزيعهم بطريقة بحيث لا تربك حركة بعضهم بعضا.

الأهداف التعاونية للدرس وتوضيح المهام

المهام: - بناء محرك كهربائي.

الاعتماد الإيجابي: - كل عضو يقوم بالعمل المكلف به على وجه الدقة ومن ثم يقوم بمساعدة الآخرين عند الحاجة إليه.

المسؤولية الفردية: - كل فرد في المجموعة مسؤول عن نجاح العمل المكلف به بالإضافة إلى نجاح عمل المجموعة ككل من خلال أدائه المتقن للعمل ومساعدة الآخرين.

التعاون عبر المجموعات: - إتاحة الفرصة للتعاون والتواصل بين المجموعات من خلال عرض أعمال المجموعات وتبادل الآراء والأفكار بينهم للوصول إلى أحسن وأدق تصميم بأقل كلفة.

السلوك المتوقع: انهماك الطلاب في تحضير الأدوات والعمل على ملاءمة الأدوات للعمل، توظيف الأدوات للنموذج، الاستمتاع بالعمل من خلال التعاون والإبداع.

العمل

يقوم أعضاء الفريق بالعمل كالآتي:

المحضر: يجلب بعض الأدوات معه ويطلب البعض الآخر من فني المختبر ويتأكد من أنه قد أحضر جميع الأدوات المطلوبة.

المصمم: يقوم المصمم برسم الشكل التخطيطي للجهاز، ثم كتابة خطوات العمل قبل البدء بالعمل وأثناء العمل يقدم المقترحات لملاءمة أجزاء الجهاز، الاستماع إلى أفكار زملائه، وتوظيف النافع منها لتحسين التصميم.

المنفذ: - يقوم بعمل حزّين متقابلين على فلينة أسطوانية، يثبت المسمارين الصغيرين على أحد أوجه الأسطوانة، يلف السلك على الأسطوانة عبر الحزين على الأسطوانة، ومن ثم يقوم بإدخال المسمار الطويل في داخل الأسطوانة ليصبح محوراً له.

مسؤول التوصيلات الكهربائية: - يقوم بسلخ العازل من طرفي السلك النحاسي الطويل الملفوف حول الأسطوانة ويصلها بالمسمارين بواسطة مشابك ورقية، كما يقوم بسلخ طرفي سلك آخر ويثبت الطرفين بطريقة بحيث يمسان نقاط التوصيل سابقة الذكر من جهة ومصدر الفولتية من جهة وذلك بالاستعانة بصفيحتين نحاسيتين.

المشغل:- يقوم المشغل بالتأكد من الربط، ثم غلق المفتاح الكهربائي وتحريك الأسطوانة.

المقرر:- يدون خطوات عمل كل عضو من أعضاء المجموعة، الصعوبات التي واجهها ذلك العضو واقتراحاته، يُطلع جميع الأعضاء على مقترحات أفرادها، ويدون مقترحات المجموعة كوحدة واحدة. يعرض عمل مجموعته على المجموعات الأخرى للإستفادة من مقترحاتهم واستنتاجاتهم.

المتابعة والملاحظة

١- إجراءات الملاحظة: - تتم بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

٢- تتم الملاحظة : - من قبل المعلم.

٣- الوسيط المساعد في المهمة: فني المختبر.

٤- الوسيط المساعد لفريق المختبر :- فني المختبر.

٥- أخرى: ممكن الاستعانة بالعاملين في الورشة المدرسية من نجار أو كهربائي.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو:** أ- أنجز عمله (نعم بدقة..، احتاج إلى مساعدة، لا). ب- ساعد آخر (نعم ، لا).

٢- **تقييم إنجاز المجموعة:** أ- سرعة الإنجاز (بسرعة، ببطء، لم ينجز العمل). ب- دقة الإنجاز (متوسط، جيد، ممتاز، بإبداع).

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: أ - العمل اليدوي، ب - الحوار والمناقشة.. ج - اقترحات التطوير.

٤- **العمليات داخل الصف**: أ - العمل اليدوي. ب - الحوار والمناقشة. جـ - اقتراحات التطوير. د - المقارنة مع نماذج المجموعات الأخرى. هـ -الانضباط بالعمل.

٥- **مخططات المجموعات**: أ-الإستفادة من الجهاز عملياً لسد حاجات المجتمع المحلي. ب - ربط عملهم بعمل أجهزة موجودة لدى المجتمع المحلي.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: أ - يقوم المعلم باختيار أحسن مجموعة ثم أحسن طالب. ب - تعرّف المجموعة والطالب المجموعات الأخرى بأسباب تميزهم.

٧- **الأهداف الجوهرية التي تحسنت**: أ - ترسيخ إدراك الطالب لمفهوم الطاقة الكهربائية وتحويلاتها. ب - طور الطالب مهارة صناعة الأجهزة. جـ - تنمية عملية التفكير العلمي. د - الاهتمام بمجالات العلوم والتقانة. هـ - تنمية مهارات الاتصال والعمل الجماعي.

٨- **الاحتفال**: يعلن المعلم عن انتهاء العمل وتهنئة الطلبة جميعهم على إنجاز درسهم.

٩- **أخرى**: - يحتفظ المعلم بأحسن تصميم قد يشارك فيه في معارض أو مسابقات في وقت آخر.

نموذج خطة درس في التربية الرياضية

إعـــــداد

د. يحيى حسين أبو حرب

استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس

الصف : السابع أساسي　　**الموضوع** : تربية رياضية

عنوان الدرس : التنطيط في كرة السلة　**زمن الدرس** : ٤٥ دقيقة

6

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يؤدي الطالب مهارة التنطيط في كرة السلة بعد مشاهدته عدة نماذج بصورة صحيحة.

الهدف الاجتماعي: أن يقدم الطالب الدعم والمؤازرة لزملائه إذا ما طلب منه ذلك.

حجم المجموعة: ٥ طلاب طريقة التوزيع: المستويات المتباينة

توزيع الأدوار: مسؤول الأدوات - يتولى تجهيز مكان المجموعة واستلام الأدوات، وإعادتها بعد الانتهاء من العمل فيها، المادح - يقدم التعزيز للطالب الذي يقدم نموذجا جيدا، المنظم - يحافظ على نظام المجموعة وتماسكها والعمل في الدور، الشارح - يتولى توضيح بعض النموذج المطلوب تطبيقه وفق المواصفات، الخبير - يقوم بالاتصال مع المعلم ومجموعة الخبرة لتبادل المعلومات.

ترتيب الصف: الطلاب على شكل مجموعات خماسية حول الملعب، وفي منتصف الملعب تلتقي مجموعة الخبرة عندما يطلبها المعلم.

الأدوات: ساحة مبلطة، كرة سلة عدد (٣)، كرات بديلة ملونة عدد (١٢)، ملصق يمثل الأداء الصحيح يثبت في منتصف الملعب، أقماع أو شواخص عدد(٤).

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١-**المهمة**: واحدة لجميع المجموعات وهي تتمثل في أداء مهارة التنطيط في كرة السلة.

٢- **معيار النجاح**: التحكم بالكرة والسيطرة عليها في أثناء التنطيط باتجاهات مختلفة، عدم النظر إلى الكرة، تكيف الجسم مع التنطيط بين العوائق، سرعة التنطيط.

٣- **الاعتماد الإيجابي**: تقديم المساعدة للطالب الضعيف لأنه ينتمي إلى المجموعة.

٤- **المسؤولية الفردية**: القيام بواجباته اتجاه المجموعة، والحرص على التعلم لأنه عضو في مجموعة ترغب في الوصول إلى الهدف المنشود وبلوغ المعايير المحددة.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: يقوم ممثل المجموعة بالتقاء مع جماعة الخبرة كي يتزود بالمعلومات الصحيحة ويحاول إيصالها إلى مجموعته.

٦-**السلوك المتوقع**: زيادة الدافعية والحرص على العمل لبلوغ الهدف المشترك، وحرص الطلاب على تعليم بعضهم بعضا.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم والطلاب

٣- **الوسيط المساعد في المهمة**: استضافة أحد لاعبي كرة السلة بالمدرسة.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل**: المعلم، الخبير، الملصق الخاص بالنموذج.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: يقوم الخبير بمتابعة أداء كل طالب، ويوضح له المستوى الذي بلغه على معيار النجاح.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: تعد استمارة تقويم تتضمن أسماء الطلاب في المجموعة،

وأمام الأسماء يتم وضع معايير النجاح، ويؤدي أفراد المجموعة المهارة ويتم رصد علاماتهم، ثم يستخرج المجموع الكلي للمجموعة.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: يكون الشارح مع أي فرد آخر في المجموعة مجموعة ثنائية متغيرة، حيث يصطحب الشارح زميله إلى الملصق الذي يمثل الأداء الصحيح ويوضح له ما يريد كي يحسن من أدائه.

٤- **العمليات داخل الصف**: جميع خطوات العمل تتم في إطار الحصة.

٥- **مخططات المجموعة**: تكليف كل مجموعة بعمل ملصق يمثل الأداء الصحيح وتثبيته في ساحة المدرسة.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: يتم تلقي التعزيز أولا بأول، وكذلك تصحيح الأخطاء.

٧- **الأهداف التي تحققت**: تقديم المساعدة الأكاديمية لمن يحتاج لتحقيق الهدف مقابل تقديم خدمات للمجموعة، الوصول إلى درجة معينة من الإتقان لدى الطلاب في المهارة.

٨- **الاحتفال**: تنظيم مباراة في الفسحة بين المجموعتين الأولى والثانية، وبحضور المجموعات الأخرى، وعمل حفل بسيط يتبادل فيه الطلاب العصير الطازج.

ملاحظات المعلم على سير الدرس: ....

6

نموذج خطة درس في التربية الرياضية بأسلوب التعلم التعاوني

الصف : الثامن أساسي   الموضوع : تربية رياضية

عنوان الدرس : مهارة الوقوف على الرأس.   زمن الدرس : ٤٥ دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يعتاد الطالب أداء مهارة الوقوف على الرأس مدة خمس ثوان بعد تطبيقها عدة مرات.

الهدف الاجتماعي : أن يقدم الطالب العون والمساعدة إلى زملائه ويتبادل معهم الحديث بأدب.

حجم المجموعة : ٦ طلاب طريقة التوزيع : المستويات المتباينة

توزيع الأدوار : معد الأدوات- مسؤول عن إعداد المكان وإحضار الأدوات، المساعد - يقوم بتثبيت الزميل في الوضع الصحيح للأداء، المنظم - يحدد الدور، ومن الذي سيقوم بالأداء، ويحرص على توجيه الزملاء لتقديم المساعدة إلى بعضهم بعضا، الرسام - يقوم بإعداد الملصق الذي يوضح الأداء الصحيح قبل بدء الدرس، المادح - يقدم التعزيز اللازم للأداء الصحيح، المنسق - يراقب الأداء ويصحح الأخطاء.

ترتيب الصف: الطلاب في مجموعات سداسية حول المراتب، والصف على شكل (دائرة) العجلة في الملعب.

الأدوات : مرتبة عدد ٥، طباشير، ملصق يوضح مهارة الوقوف على الرأس من إعداد الطلاب (عدد ٥).

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١-**المهمة** : واحدة لجميع المجموعات، وهي تتمثل في أداء مهارة الوقوف على الرأس.

٢- **معيار النجاح** : دقة الأداء لمدة خمس ثوان.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : تقديم المساعدة للطالب الضعيف لأنه ينتمي إلى المجموعة.

٤- **المسؤولية الفردية** : القيام بواجباته اتجاه المجموعة، والحرص على التعلم لأنه عضو في مجموعة ترغب في الوصول إلى الهدف المنشود، وبلوغ المعايير المحددة.

٥- **التعاون عبر المجموعات** : يمكن لأفراد من المجموعات زيارة مجموعات أخرى للاستفادة من خبراتهم.

٦-**السلوك المتوقع** : الحرص على التعلم من قبل جميع الأعضاء لبلوغ المعيار، وتقديم العون للطلاب الذين يحتاجون إلى متابعة.

6

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة** : تتم بطريقة مباشرة

٢- **تمت الملاحظة من قبل** : المعلم والطلاب

٣- **الوسيط المساعد في المهمة** : استضافة أحد لاعبي الجمباز في المدرسة.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل** : المعلم، الملصق الخاص بالنموذج.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو** : يقوم المنسق بتحديد درجة إتقان كل طالب للمهارة.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة** : تعد استمارة التقويم، وتتضمن أسماء الطلاب في المجموعة، وأمام الأسماء يتم وضع معايير النجاح. ويؤدي أفراد المجموعة المهارة ويتم رصد علاماتهم، ثم يُستخرج المجموع الكلي للمجموعة.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: يمكن ان تنقسم المجموعة إلى مجموعات ثنائية، للتدريب على المهارة.

٤- **العمليات داخل الصف**: يتم الأداء في الملعب.

٥- **مخططات المجموعة**: تكليف المجموعات بكتابة مراحل الأداء الصحيح للمهارة، مع الرسم الدقيق لها، وتثبيتها في مكان بارز على لوحة الإعلانات.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: الطالب يحصل على تغذية راجعة تتمثل في تصحيح الخطأ عند حدوثه من قبل الزميل أو المعلم.

٧- **الأهداف التي تحققت**: تقديم المساعدة الأكاديمية لمن يحتاج لتحقيق الهدف مقابل تقديم خدمات للمجموعة، الوصول إلى درجة معينة من الإتقان لدى الطلاب في المهارة.

٨- **الاحتفال**: نشر المراتب حول الملعب، والطلب إلى كل مجموعة أن ترشح طالبين ليقوموا بأداء المهارة على شكل مضحك في نهاية الدرس.

ملاحظات المعلم على سير الدرس: ....

نموذج خطة درس في التربية الفنية

إعداد

محمود خالد بشايرة -موجه عام التربية الفنية- المديرية العامة المناهج بسلطنة عمان

الصف : العاشر **الموضوع : تربية فنية**

عنوان الدرس : عناصر الزخرفة الإسلامية **زمن الدرس : ٤ حصص**

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يصمم الطالب تصميما زخرفيا مستوحى من العناصر الزخرفية الإسلامية ويلونه.

الهدف الاجتماعي : أن يتعاون الطالب مع مجموعته لإنجاز العمل الفني.

حجم المجموعة : ٦ طلاب طريقة التوزيع: المستويات المتباينة

توزيع الأدوار : محضر الأدوات، الرسام، الملون، الخطاط، المنسق، المقرر، الكاتب والمتحدث.

ترتيب الصف : على شكل حرف U.

الأدوات : أقلام رصاص، ورق رسم، كرتون ٥٠ X ٧٠، ألوان مائية، أقلام فلومستر.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة** : كل مجموعة لها مهمة محددة مجموعة (١) العناصر الهندسية المجموعة (٢) العناصر النباتية، المجموعة (٣) العناصر الخطية، المجموعة (٤) عناصر مستوحاة من الكائنات الحية.

٢- **معيار النجاح** : تحليل عناصر الزخرفة الإسلامية، دقة التصميم، الانسجام اللوني، النظافة . .

٣- **الاعتماد الإيجابي** : التعاون المتناسق بين الأعضاء لإنهاء المهمة في الموعد المحدد.

٤- **المسؤولية الفردية** : توزيع المسؤوليات على الأعضاء في المجموعة، إحضار المواد،، الرسم والتصميم، التلوين، مراجعة العمل، مقرر العمل، المنسق، الكاتب.

٥- **التعاون عبر المجموعات** : تقسم المجموعة الواحدة إلى مجموعات ثنائية، تتولى كل مجموعة عمل تصميم بصورة مبدئية، ثم مناقشة التصميمات الثلاثة من قبل جميع أفراد المجموعة، ليتم الاتفاق على أنجح تصميم ليقوموا بعد ذلك تنفيذه جماعياً.

٦- السلوك المتوقع : مشاركة الجميع في العمل من أجل التوصل إلى تصميم جيد .

المتابعة والملاحظة

١- إجراءات الملاحظة : تتم بطريقة مباشرة

٢- تمت الملاحظة من قبل : المعلم

٣- الوسيط المساعد في المهمة : لا يوجد .

٤- الوسيط المساعد لفريق العمل : المعلم، بعض الوسائل والشفافيات التي توضح كل عنصر من عناصر الزخرفة الإسلامية، السبورة .

العمليات والتقييم

١- التقييم الفردي لكل عضو : يتم تقييم أعمال الأفراد من خلال مشاركاتهم الثنائية، ثم متابعة مشاركتهم الجماعية .

٢- تقييم إنجاز المجموعة : يتم عرض عمل المجموعات ويتم التقييم وفق الأسس والأهداف بمشاركة الطلاب .

٣- عمليات المجموعة الصغيرة: تقدم المجموعات الصغيرة مقترحات للمجموعة الكبيرة .

٤- العمليات داخل الصف : الشرح والعرض العملي من قبل المعلم لتوضيح المهمات، الاستعانة بعرض للشفافيات .

٥- مخططات المجموعة : إنجاز أنواع من الزخارف الإسلامية للمشاركة في معرض المدرسة السنوي، عمل ركن فني داخل الصف .

٦- التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب : تصنيف أعمال كل طالب وتوضيح المميزات لكل عمل، وعرض الأعمال الفنية الرائدة في مكان بارز .

٧- الأهداف التي تحققت : استفادة الطلاب من خبرات بعضهم بعضا، زيادة الألفة والمحبة بين الطلاب، تحمل المسؤولية والتعاون .

٨- الاحتفال : معرض صفي من أعمال الطلاب، ودعوة مدير المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور لمشاهدة ذلك .

ملاحظات المعلم على سير الدرس : ....

نموذج وإعداد خطة درس في التربية الفنية بأسلوب التعلم التعاوني

إعـــــــداد

الدكتور / جمال فخر الدين الغزولي / عضو فني / مناهج التربية الفنية بسلطنة عُمان

6

الصف: الخامس الأساسي **الموضوع**: تربية فنية

عنوان الدرس: إنتاج أقنعة مبتكرة للوجه **زمن الدرس**: ٤ حصص

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يحاول الطالب تصميم قناعاً للوجه محبب إليه، باستخدام الخامات المتاحة، خلال زمن محدد.

الهدف الاجتماعي: أن يتبادل الطالب الأفكار مع زملائه في المجموعة خلال إنجاز عمل قناع للوجه، مقدراً العمل اليدوي.

مفاهيم فنية يتعلمها الطلاب من الدرس: التشكيل، التلوين، التثبيت، القطع.

حجم المجموعة: ٤ طلاب. **طريقة التوزيع**: المستويات المتباينة.

توزيع الأدوار: يطلب المعلم من المجموعات أن تقوم كل مجموعة بتكليف أفرادها برسم شكل معين مثل: مجموعة يرسم أعضاؤها وجه حيوان أليف، مجموعة ثانية يرسم أعضاؤها نوعاً من الفاكهة . .وهكذا، ثم تختار المجموعة أفضل رسم أعدته كي يقوم أفرادها بتنفيذه على شكل أقنعة.

ترتيب الصف: على شكل مربع ناقص ضلع.

الأدوات: ورق كرتون مقوى، ورق ملون، أكياس ورقية، بقايا أقمشة، علب ورقية فارغة، مقصات، مادة لاصقة، أقلام رصاص، ورق رسم، ألوان.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة**: تعني المهمة في هذا الدرس قيام كل مجموعة بإنجاز مهمة تختلف عن مهام المجموعات الأخرى وفقاً لما يأتي:

أ- (المجموعة الأولى) ستقوم بتصميم وإنتاج أقنعة تعبر عن حيونات أليفة.

ب- (المجموعة الثانية) ستقوم بإنتاج أقنعة تعبر عن الأسماك.

جـ- (المجموعة الثالثة) ستقوم بإنتاج أقنعة لثمار الفاكهة.

د- (المجمعة الرابعة) ستقوم بإنتاج أقنعة تعبر عن الخضروات.

هـ- (المجموعة الخامسة) ستقوم بإنتاج أقنعة من الخيال. أنظر الشكل (٢) المرفق الذي يوضح بعض النماذج من الأقنعة المقترح تنفيذها.

٢- **معيار النجاح**: يراعي ما يلي:

أ- دقة التنفيذ والإخراج.

ب- وضوح الفكرة الفنية وتأكيد الشكل المطلوب.

جـ- سهولة استخدامه عدة مرات.

د- رخص الكلفة والجهد المبذول في الإنتاج.

هـ- جاذبية الألوان.

و- مناسبة استخدامه للذكور والإناث

٣- **الاعتماد الإيجابي**: كل طالب سيقوم بتنفيذ بعض الخطوات الفنية التي يتوقف عليها عمل الآخرين وفقاً لطابعهم ونمطهم الفني في هذه المرحلة.

٤- **المسؤولية الفردية**: كل طالب في المجموعة سيساهم بإحضار بعض المواد والأدوات التي تدخل في رسم وتصميم وتشكيل القناع المبتكر،مع مراعاة عوامل الأمان والسلامة.

٥- **التعاون عبر المجموعات**: تقوم المجموعات بعرض نتائج عملها أمام المجموعات الأخرى، وشرح خطوات العمل التي قامت بها من خلال تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، والاستماع إلى ملاحظات الطلاب في المجموعات الأخرى للاستفادة من الخبرات الأخرى في تحسين وتطوير القناع المقترح.

٦- **السلوك المتوقع**: الانسجام في العمل ومشاركة الجميع، واحترام آراء الآخرين، وتقدير العمل اليدوي والعاملين فيه، وترشيد استهلاك الخامات، المحافظة على النظافة الشخصية ومكان العمل.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة**: تتم بطريقة مباشرة من بداية التنفيذ حتى الانتهاء من العمل.

٢- **تمت الملاحظة من قبل**: المعلم.

٣- **الوسيط المساعد في المهمة لفريق العمل**: بعض الوسائل التعليمية مثل: أعمال سابقة للطلاب، اللوحة التعليمية التي أعدها المعلم، الإطلاع والبحث الذاتي، بعض الزيارات الميدانية للمعارض الفنية والمدارس الأخرى، الشرائط والشفافيات والنماذج.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو**: تسجيل مشاركات كل عضو في المجموعة وتقييم إنجازه.

٢- **تقييم إنجاز المجموعة**: يتم عرض أعمال المجموعة ويتم تقييمها وفق المعايير الموضوعة، ثم تحسب الدرجة الكلية وفقاً لمدى تحقيق كل منها.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: كل طالب سيقوم بإنجاز قناع بنفسه ويساعده الزملاء.

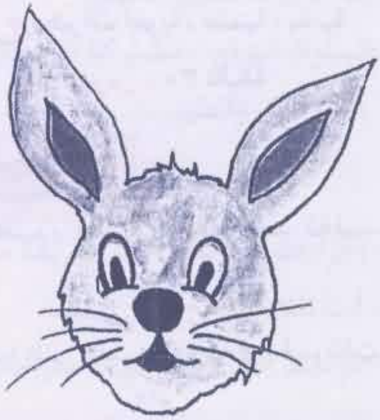
٤- **العمليات داخل الصف**: تنظيم أركان فنية لعرض أعمال المجموعات ودعوة مدير المدرسة، وأعضاء الإدارة المدرسية.

٥- **مخططات المجموعة**: كل مجموعة ستقوم بتخطيط بعض الأفكار الفنية لإنجاز عمل تشترك فيه بالمعرض الفني السنوي للمدرسة الذي سيقام في نهاية العام.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب**: ستقوم المجموعة بتعزيز الأعمال الإيجابية التي يقوم بها أفرادها، كما سيقوم المعلم في أثناء تجواله بين المجموعات بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه للطلاب.

٧- **الأهداف التي تحققت**: التشجيع على الابتكار، احترام العمل الفني اليدوي، تنمية القدرة على البحث والتجريب استثمار أوقات الفراغ، احترام آراء الآخرين، القدرة على عرض الأفكار، القدرة على النقد الفني الموضوعي.

٨- **الاحتفال**: عمل معرض صغير ودعوة الصفوف الأخرى لزيارته، والقيام بتعليق وعرض الأقنعة في الأركان.



شكل (أ)



شكل (ب)



شكل (جـ)



شكل (د)

شكل (١٧) أ، ب، جـ، د

يوضح بعض النماذج من الأقنعة الخيالية، والأقنعة التي على هيئة حيوانات أليفة التي قام الطلاب بإنتاجها وفقاً لأسلوب التعلم التعاوني الجماعي.

إعـــداد

المعلمة / فاطمة يوسف أبو العقيص - مدرسة أحمد بن ماجد الخاصة

الصف : تمهيدي **الموضوع : خبرات لغوية، علمية، بدنية**

عنوان الدرس : التصنيف حسب خاصية واحدة **زمن الدرس : ٣٠ دقيقة**

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يصنف الطفل الحيوانات والطيور حسب نوعها بعد تقليد حركتها بصورة صحيحة.

الهدف الاجتماعي: يساعد الأطفال بعضهم بعضا على تقليد حركات الحيوانات والطيور، ويتبادلون الأحاديث.

حجم المجموعة: ٤ أطفال **طريقة التوزيع**: حسب رغباتهم

توزيع الأدوار: طفل يقلد الأرنب، طفل يقلد العصفور، طفل يقلد البطة، طفل يقلد الحصان ترتيب الصف: الأطفال في مجموعات رباعية في فناء المدرسة، في الوقت المخصص للنشاط الخارجي من اليوم الدراسي.

الأدوات: شوا خص مثبت عليها صور الحيوانات التالية: أرنب، عصفور، بطة، حصان، رمل

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١- **المهمة** : موحدة لجميع الأطفال في الصف، تتمثل في تقليد حركة الطير أو الحيوان الذي يحمل الطفل اسمه.

٢- **معيار النجاح** : دقة تقليد الحركة للحيوان أو الطير، ذكر نوعين من الحيوانات، ونوعين من الطيور.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : تبادل المعلومات بين الأطفال في المجموعة، كي يعلم الطفل زميله.

٤- **المسؤولية الفردية** : كل طفل لديه بعض نواحي التميز الذي تمكنه من تعليمها للآخرين.

٥- **التعاون عبر المجموعات** : يسمح للأطفال بمشاهدة زملائهم في المجموعات الأخرى لتحسين أدائهم.

٦- **السلوك المتوقع** : مشاركة الأطفال بفاعلية للتوصل إلى درجة من الإتقان لحركة الحيوانات والطيور.

المتابعة والملاحظة

١- **إجراءات الملاحظة** : تتم بطريقة مباشرة

٢- **تمت الملاحظة من قبل** : المعلمة

٣- **الوسيط المساعد في المهمة** : لوحات معدة مسبقا لصور الحيوانات والطيور.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل** : المعلمة.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو** : تغرس المعلمة النماذج المصورة في الرمل، وتطلب من الأطفال التوجه إلى الصورة المطلوبة، وتطرح السؤال التالي هل الصورة لطير أم لحيوان؟

٢- **تقييم إنجاز المجموعة** : تنظم المعلمة مسابقة بين المجموعات حيث تطلب إلى المجموعة تشكيل دائرة حول صورة معينة وتحسب الزمن.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: الأطفال يقومون بتقليد حركات الحيوانات والطيور بمفردهم، ويقوم منسق المجموعة بتوجيه الطفل الذي يحتاج إلى مساعدة، وإذا تعذر يطلب مساعدة المعلمة.

٤- **العمليات داخل الصف**: توضح المعلمة النشاط وأهدافه للأطفال خلال زمن النشاط.

٥- **مخططات المجموعة** : تطلب المعلمة من كل مجموعة أن تسمي طيرا وحيوانا للقيام بتقليد حركته في المرة القادمة.

٦- التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب : تصحح المعلمة أخطاء الأطفال أولا بأول، وتقدم التعزيز للأداء الجيد، وربما توقف عمل المجموعات لمشاهدة أداء جيد لطفل ما.

٧- الأهداف التي تحققت : انشغال الأطفال في العمل، والتحدث مع بعضهم لتصحيح بعض الأخطاء، ومحاولة تقليد حركات بعضهم بعضا.

٨- الاحتفال : يقسم الأطفال إلى أربع مجموعات تمثل الحيوانات والطيور، وتقوم كل مجموعة بتقليد حركة الحيوان أو الطير الذي تنتمي إليه، توزع المعلمة على الأطفال أنواع مختلفة من الحلوى.

ملاحظات المعلمة على سير الدرس : ....

نموذج خطة درس تعاوني لرياض الأطفال - الأركان التعليمية

إعـــداد

المعلمة / فاطمة يوسف أبو العقيص - مدرسة أحمد بن ماجد الخاصة

الصف : تمهيدي   الموضوع : خبرات تربوية عامة

عنوان الدرس : مراجعة عامة   زمن الدرس : ٣٠ دقيقة

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي: أن يسترجع الطفل بعض المفاهيم الرياضية المتشابهة والمختلفة.

الهدف الاجتماعي: يشترك الطفل مع مجموعة صغيرة ويعبر عن رأيه بحرية وبكلمات دقيقة.

حجم المجموعة: ٤ أطفال.   طريقة التوزيع: حسب رغبات الأطفال.

توزيع الأدوار: مسؤول الأدوات، ويهتم بعدم العبث، وترتيب الأدوات، المنسق - يوزع الأدوار في العمل داخل الركن، ضابط الاتصال - يقوم بالاتصال مع المعلمة، المتحدث - يقدم وصفا لما تم عمله في الركن.

١- **ترتيب الصف**: يتم تهيئة الأركان التعليمية على النحو التالي: ١-ركن المطالعة:

ويحتوي على: قصة مصورة تحكي قصة رفع العلم، قصص مصورة عن الروضة ومرافقها، كتيب مصور للأماكن التي نشاهد عليها العلم (الروضة، مركز الشرطة، الوزارات، الدوائر الحكومية، كتاب يتضمن صور أعلام مختلفة.

٢-**ركن البناء والهدم**: ويحتوي على: مكعبات، نماذج سيارات، نماذج أعلام عمانية تكمل بعضها بعضا، نماذج مجسمات بيوت تمثل المؤسسات التي يوضع عليها العلم.

٣- **ركن التعايش الأسري**: ويحتوي على :أثاث بسيط، نماذج لملابس عمانية التأكيد على وجود عباءة، نماذج من الخضراوات أو الفواكه الطبيعية أو الاصطناعية أو المرسومة (عنب، برتقال، طماطم..)،فانيلة مرسوم عليها علم عمان.

٤-**ركن الفن**: ويحتوي على :أشكال هندسية غير ملونة، فرش، ألوان شمعية، أعلام مختلفة غير ملونة، نماذج من الحرف (ع) مفرغة، تكرر الصور الموجودة في ركن المطالعة، أوراق بيضاء،صندوق يحتوي على مجموعة من الأشكال الهندسية بألوان وأحجام مختلفة، وتكون الكمية كافية، تلوين أشكال متشابهة.

٥-**ركن الألعاب الادراكية**: ويحتوي على: أعلام عمانية مجزأة،مجموعة من الأعلام يتم ترتيبها بحسب الحجم (كبير-صغير)، مطابقة الأعلام بظلها.

الأدوات: موضحة في الأركان التعليمية.

الأهداف التعاونية للتدريس وتوضيح المهمات

١-**المهمة**: مختلفة لجميع المجموعات لكنها تساعد في تحقيق أهداف الدرس.

٢- **معيار النجاح**: -يمييز علم السلطنة من بين عدة أعلام-يكتب رمز العدد الذي

يدل على عدد أضلاع الشكل الهندسي-يميز محتوى الأعداد من ١-٤ - يميز بين مفهومي كبير وصغير.

٣- **الاعتماد الإيجابي** : يتبادل الأطفال الحديث داخل الركن حول الموجودات بداخلة والعمل بها، ومساعدة بعضهم بعضا.

٤- **المسؤولية الفردية** : كل طفل سيتحمل مسؤولية العمل بمفرده، ويحاول التكيف مع الذات ضمن مجموعة.

٥- **التعاون عبر المجموعات** : يلتزم الأطفال العمل في الركن الذي يتواجدون فيه، ويتم تبديل الأركان بعد فترة من الزمن مقدارها ٧ دقائق.

٦-**السلوك المتوقع** : الأطفال منشغلون في أعمالهم داخل الركن، ويستشيرون بعضهم، ويمارسون أدوارهم القيادية.

المتابعة والملاحظة

١-**إجراءات الملاحظة** : تتم بطريقة مباشرة

٢- **تمت الملاحظة من قبل** : المعلمة

٣- **الوسيط المساعد في المهمة** : يتم إعداد الأركان مسبقا وتزويدها بالأدوات اللازمة.

٤- **الوسيط المساعد لفريق العمل** : المعلمة.

العمليات والتقييم

١- **التقييم الفردي لكل عضو** : ورقة عمل ختامية لكل طفل موجودة في ركن التخطيط

تتضمن لوحة بالأشكال الهندسية وتطلب المعلمة إلى الأطفال توصيل الأشكال المتشابهة، وتلوين نموذج علم السلطنة بالألوان المناسبة.

٢-**تقييم إنجاز المجموعة**: تعرض المعلمة أوراق عمل المجموعات ويتم تقييمها.

٣- **عمليات المجموعة الصغيرة**: ينفرد أحيانا طفلان في عمل ما داخل الركن لأجل تعليم بعضهم.

٤- **العمليات داخل الصف**: يتم توزيع الأطفال على الأركان التعليمية، مع تبديل العمل.

٥- **مخططات المجموعة**: تطلب المعلمة من كل مجموعة أن تذكر ماذا ستفعل في المرة القادمة.

٦- **التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب** : تقوم المعلمة بتفقد الأطفال وتصحح الأخطاء.

٧- **الأهداف التي تحققت** : العمل الجماعي، التحدث معا بحرية، التأكيد على مراجعة بعض المفاهيم الرياضية.

٨- **الاحتفال** : يقسم الأطفال إلى أربع مجموعات تجلس كل مجموعة في ركن من الأركان وينشدون السلام الوطني لسلطنة عمان مع الموسيقى.

ملاحظات المعلم على سير الدرس : ....

دروس لمرحلة رياض الأطفال

الدرس الأول: **المادة**: **رياضيات**

المعيار : يرتب الطفل تصاعديا العملات المعدنية في سلطنة عمان.

الهدف التعليمي : أن يميز الطفل العملات المعدنية العمانية وهي (٥ بيسات، ١٠ بيسات، ٢٥ بيسة، ٥٠ بيسة)

الهدف الاجتماعي : أن يصافح الطفل زميله ويقدم له قطعة نقود عمانية معدنية.

الخلفية : تعرف المعلمة الأطفال في درس سابق النقود المعدنية العمانية.

المواد : أربعة نماذج من العملة المعدنية العمانية (٥ بيسات، ١٠ بيسات، ٢٥ بيسة، ٥٠ بيسة) بطاقات عليها صور العملات المعدنية مكبرة بمعدل بطاقة لكل طفل.

البدء والإجراءات : قم بتعليق صورة(نموذج) لكل عملة معدنية عمانية في ركن من أركان الصف بحيث يراها ويميزها جميع الأطفال، مع تجهيز للمقاعد ووضعها في الأركان الاربعة، ويكون منتصف الصف فارغا.

الخطوات

(١) تذكر المعلمة أسماء العملات العمانية المعدنية للأطفال.

(٢) تشير المعلمة إلى الزوايا وتسمى العملة المعدنية الموجودة فيها.

(٣) يستلم كل طفل بطاقة عليها صورة عملة معدنية عمانية مختلفة.

(٤) تطلب المعلمة إلى الأطفال التحرك في منتصف الفصل بحيث يذهب كل طفل إلى زميل ويصافحه، ويتبادل معه البطاقة.

(٥) المعلمة تعلن التوقف للجميع يتوقف الأطفال عن الحركة والكلام، وتطلب إليهم أن ينظروا إلى صورة العملة الموجودة بأيديهم.

(٦) يذهب الأطفال إلى الزاوية التي توجد بها عملتهم، وهناك يتعارفون ويصافحون بعضهم بعضا، ويذكرون اسم العملة التي كانت معهم ويتفحصونها جيدا.

(٧) تعاد الخطوات مع تغيير العملات الموجودة في الزوايا.

توجيهات: يمكن أن تعرض المعلمة نموذجا من بعض سلوكات الأطفال أمام الجميع.

التقييم:

١- اطلبي من الأطفال في ركن ما أن يذكروا عملتهم.

٢- انظري إلى بطاقات الأطفال في بعض الزوايا.

ملاحظات المعلمة : ....

دروس لمرحلة رياض الأطفال

الدرس الثاني: **المادة: فنون اللغة**

المعيار: اكتشاف العلاقة بين الكلمة والصورة.

الهدف التعليمي: أن يطابق الطفل الصورة مع الكلمة (قراءة + الاقتران) التي تعبر عنها.

الهدف الاجتماعي: التعارف بين الأطفال، وتبادل الحديث وجها لوجه لبناء الثقة.

الخلفية: تقوم المعلمة بتكليف الأطفال تقليد أصوات صور سبقت دراستها وشاهدوا كلماتها.

المواد: بطاقات صور لها أصوات يمكن تقليدها، بطاقات كلمات تعبر عن الصور.

البدء والإجراءات: تضع المعلمة المقاعد على جانبي الصف، وتترك المنتصف فارغا، ثم تقوم بتوزيع بطاقات الصور على نصف عدد الأطفال بمعدل بطاقة واحدة للطفل، كما تقوم بتوزيع بطاقات الكلمات على النصف الآخر.

الخطوات:

(١) تطلب المعلمة من الأطفال التحرك في الفراغ الموجود في المنتصف بحيث يتبادلون البطاقات.

(٢) المعلمة تقول" إنجماد" "توقف"؟

(٣) يتوقف الأطفال عن الحركة والكلام، وينظر كل طفل إلى البطاقة الموجودة معه.

(٤) يتحرك الطلاب لإيجاد شريكهم، وعندما تلتقي الصورة مع الكلمة يصبح الطفلان شريكان.

(٥) يجلس الشريكان ويتبادلان الحديث عن الصورة والكلمة حيث يتفحصان الكلمة جيدا.

(٦) تطلب المعلمة إلى كل زوج الحضور إليها وهما ممسكان بيدي بعضهما.

(٧) تعاد الخطوات من ١-٦.

توجيهات :

- ✻ تأكدي أن لكل صورة كلمة.
- ✻ تأكدي أن كل طفل له شريك.

التقييم :

٣- تدعو المعلمة الشركاء للحضور عندها عشوائيا.

٤- تلاحظ المعلمة الصورة والكلمة.

ملاحظات المعلمة : ....

دروس لمرحلة رياض الأطفال

الدرس الثالث المادة : علوم

المعيار: يسمي نوعا واحدا من كل صنف من أصناف الغذاء الضرورية للإنسان.

الهدف التعليمي : يميز الطفل مجموعة الغذاء التي تنتمي إليها الصورة.

الهدف الاجتماعي: يستشير الأطفال بعضهم بعضا حول أهمية الغذاء في حياتهم.

الخلفية: معلومات عن الغذاء وأهميته للإنسان (أغذية النمو، أغذية الطاقة، أغذية الوقاية).

المواد: بطاقات مجموعات الأغذية وهي بطاقات مرسوم عليها صور لأنواع من الأغذية مثل :

بطاقة أغذية النمو وتحتوي على صور : علبة حليب، بيض، لحم، دجاج، سمك.

بطاقة أغذية الطاقة وتحتوي على صور: خبز، زبد، بطاطا، معكرونة، كعك.

بطاقة أغذية الوقاية وتحتوي على صور: تفاح، برتقال، عنب، طماطم، كوسا.

بطاقات شخصية لكل طفل تحتوي على صورة لنوع واحد من الغذاء.

البدء والإجراءات: تتناول المعلمة بطاقة من بطاقات مجموعات الأغذية، وتضعها في مكان مرتفع أمام الأطفال وتقول هذه البطاقة تحتوي على أغذية كذا وهي: وتسمي الأغذية، ثم تتناول البطاقة الثانية وتوضحها، وتحمل البطاقة الثالثة وتوضحها أيضا.

يحمل كل طفل بطاقة عليها صورة من صور الغذاء.

6

الخطوات:

(١) تضع المعلمة بطاقات الأغذية الثلاث في أماكن متباعدة داخل غرفة الصف.

(٢) توزع المعلمة على الأطفال بطاقة عليها صورة من صور الغذاء.

(٣) تطرح المعلمة السؤال التالي: إلى أي نوع من أنواع الغذاء تنتمي الصورة الموجودة معك؟

(٤) يتحرك الأطفال كي يبحثون عن مجموعة الغذاء التي تنتمي إليها الصورة التي بحوزته ويقفون بجانب لوحتهم، ويتبادلون النظر إلى صور الأغذية الموجودة مع زملائهم ويتعرفونها.

(٥) تطلب المعلمة إلى المجموعات تبديل البطاقات، وتعيد طرح السؤال السابق.

(٦) تقسم المعلمة الأطفال إلى مجموعتين تقف كل مجموعة بشكل دائري حول مائدة مستديرة، ويضع الأطفال الصور الموجودة أمامهم مقلوبة على الطاولة.

(٧) تطلب إلى الأطفال الدوران حول المائدة، وفجأة تطلب إليهم التوقف وقلب الصورة المواجهة، يتحدث كل طفل عن الصورة الموجودة أمامه.

التقييم: النقطة رقم (٧) هي نشاط تقويمي مناسب

ملاحظات المعلمة: ....

درس تعاوني للصف الأول

المادة : رياضيات

المعيار: يذكر الطالب الساعة، أو نصف الساعة الأقرب بصورة صحيحة.

الهدف التعليمي: إدراك العلاقة المكانية والزمانية لحركة عقارب الساعة.

الهدف الاجتماعي: إبداء الرأي واحترام الرأي الآخر.

الخلفية: ينبغي أن يكون لدى الطلاب معرفة بالوقت كالساعة ونصف الساعة.

المواد: ساعة حائط.

البدء والإجراءات : تشكل المعلمة من الطلاب مجموعات رباعية

الخطوات:

(١) تجلس المجموعات في أماكن متباعدة عن بعضها بعضا، ويعد كل طفل (١، ٢، ٣، ٤) في المجموعة ويحفظ رقمه.

(٢) يقوم المعلم بتحريك عقارب الساعة لتشير إلى عدد صحيح، أو نصف ساعة.

(٣) يسأل المعلم كم الساعة الآن.

(٤) يتشاور الطلاب فيما بينهم لمدة نصف دقيقة، ويتفقون على التحديد الدقيق للساعة، وتطمئن المجموعة أن جميع أفرادها يعرفون الإجابة.

(٥) يطلب المعلم رقما من الأرقام الأربعة وليكن على سبيل المثال (٣).

(٦) يقف جميع الأطفال الذين يحملون رقم (٣) في المجموعات.

(٧) يوجه المعلم السؤال إلى طالب من الطلاب الواقفين وعليه أن يجيب.

(٨) يسأل المعلم باقي الطلاب الواقفين هل يوافقون على الإجابة أم لا.

توجيهات :

يراعى عدم تحدث أعضاء المجموعة مع زميلهم الواقف

التقييم :

تحفظ كل مجموعة عدد الإجابات الصحيحة التي أجابت عنها، وعدد الأسئلة الموجهة إليها. **ملاحظات المعلم :** ....

درس تعاوني للصف الثالث

المادة: **دراسات اجتماعية**

المعيار: اتخاذ قرار يتميز بالصحة حول قضية مطروحة تتعلق بمفهوم الديمقراطية.

الهدف التعليمي: يميز الطلاب الأسلوب الديمقراطي في اتخاذ القرارات.

الهدف الاجتماعي: تقديم الاختيار الذي يخدم مصلحة الفرد ثم مصلحة الجماعة من خلال الحوار البناء.

الخلفية: قيام المعلم بتزويد الطلاب بمعلومات حول الأنواع المختلفة لاتخاذ القرارات من خلال أمثلة ومواقف حياتية.

المواد: ورقة، قلم رصاص، جهاز العرض الرأسي، شفافيات معدة سابقاً تعرض حالات تتطلب اتخاذ قرارات، وعقب كل حالة أربعة قرارات تحمل رموز (أ، ب، ج، د) وهي تشبه الإجابة عن سؤال موضوعي بطريقة الاختيار من متعدد.

البدء والإجراءات: يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات رباعية، ويكون مع كل طالب أربع قصاصات ورق، كل قصاصة تحمل رمزا (أ، ب، ج، د).

الخطوات:

(١) يعرض المعلم حالة مكتوبة باستخدام العارضة الرأسية، ويقدم لها أربع خيارات كإجابة عن السؤال.

(٢) يستدير كل طالب في المجموعة ليستشير نفسه ويفكر بالأمر، ثم يختار قصاصة عليها الرمز الذي يعبر عن رأيه ويضعه في يده.

(٣) ينادي المعلم على الجميع مواجهة يعرض الطلاب أجوبتهم على زملائهم، فإذا كانوا متفقين يصافحون بعضهم ويمرحون، وإذا كانت الإجابات مختلفة يعرض كل طالب وجهة نظره ويحصل حوار بين المجموعة، وإذا استمر الحوار يتدخل المعلم.

(٤) يطلب المعلم إلى إحدى المجموعات أن تعرض تبريرا لاختيارها وتعرضه أمام الجميع.

توجيهات :

* أعط الطلاب زمنا كي يتخذوا قراراتهم

التقييم :

يستخدم المعلم الملاحظة المباشرة وغير المباشرة

ملاحظات المعلم: هذا الدرس يخدم مهارات التفكير، ويحسن مهارات الاتصال.

درس تعاوني للصف الرابع

المادة: لغة عربية

المعيار: عدد من الجمل لتكوين فقرة تحمل فكرة محددة.

الهدف التعليمي: يكتب الطالب عددا من الجمل تدور حول موضوع معين.

الهدف الاجتماعي: يمارس الطلاب أدوار مكملة لبعضها لإنجاز عمل مشترك.

الخلفية: يجب أن يفهم الطلاب أن الفقرة تحتوي على فكرة، وحتى يتمكن الطالب من توضيح الفكرة، عليه أن يعبر عنها بمجموعة من الجمل المفيدة.

المواد: أقلام ملونة (٤ ألوان) لكل مجموعة، ورقة لكل فريق، سبورة، طباشير ملونة.

البدء والإجراءات: يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات رباعية، ثم يعلن بعض العناوين لموضوعات مثل: تصوروا حياة دون كهرباء، أو خالد بن الوليد رجل شجاع أو الربيع فصل جميل في السنة، أو دور الرياضيات في حياتنا اليومية.

الخطوات:

(١) يطلب المعلم إلى الطلاب أن يتناوبوا كتابة جمل مفيدة حول الموضوع تكمل بعضها بعضا، وبألوان مختلفة.

(٢) يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقدم جملة مفيدة دقيقة الصياغة، ويقوم بتدوينها على السبورة، ثم يستمر في استقبال الجمل من المجموعات لزمن معين.

(٣) يراعى أن تتفق المجموعة على الجملة التي ستقدمها أمام الصف قبل أن يكتبها المعلم على السبورة.

(٤) يشترك جميع أفراد المجموعة في إنتاج الجملة؛ طالب يقترح الكلمات، وآخر يصوغها، وثالث يكتبها، ورابع يقرؤها أمام الصف.

(٥) يقرأ المعلم الفقرة، ثم يطلب إلى الطلاب في إحدى المجموعات توضيح الفكرة منها.

(٦) يمكن أن يستمر العمل فيطرح المعلم موضوعا آخر.

التقييم :

(اختبار فردي) يقدم المعلم موضوعا ويطلب إلى الطلاب أن يعبروا عنه بأربع أو خمس جمل مفيدة لتكوين فقرة تحمل فكرة

ملاحظات المعلم : الدرس ينمي الثقة بالنفس، والمشاركة في العمل الجماعي، ويزيد الثروة اللغوية.

درس تعاوني الصف الخامس

6

المادة: علوم

المعيار: أن يفرق الطالب بين السلوك الغريزي، والسلوك غير الغريزي في بعض الحيوانات.

الهدف التعليمي : أن يفهم الطلاب السلوكين: الغريزي، وغير الغريزي، لدى بعض الحيوانات.

الهدف الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعة في تعليم شخص لم يستمع للمعلم.

الخلفية: يكلف المعلم الطلاب الذين سيخرجون من غرفة الصف بالقراءة حول السلوك الغريزي عند بعض الحيوانات من الكتاب المدرسي.

المواد : كتاب الطالب.

البدء والإجراءات : يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات خماسية، يعطي لكل طالب رقم في المجموعة، ثم يطلب من الطالب الذي يحمل الرقم (٣) مغادرة غرفة الصف، وأخذ كتابه معه ليقرأ عن السلوك الغريزي عند بعض الحيوانات.

الخطوات :

(١) يشرح المعلم السلوك الغريزي والسلوك المتعلم عند بعض الحيوانات.

(٢) تستعد المجموعات لتوضيح المادة العلمية للعضو الغائب.

(٣) يجري تبادل للمعلومات بين أفراد المجموعة للتأكد من الجميع قد فهم الموضوع.

(٤) يعود الطالب الغائب وتتولى كل مجموعة تعليم طالبها خلال زمن معين.

(٥) ينتهي تعليم الطالب الغائب، ويقدم له المعلم اختبارا.

(٦) يصحح المعلم الاختبار، ويحتفل الصف مشجعا المجموعة التي علمت عضوها الغائب بصورة أفضل.

توجيهات :

* شجع الطلاب على تدوين الملاحظات في أثناء شرح المعلم للمادة.
* حدد طريقة احتفال الطلاب.
* اعتبر معيار تحقيق الهدف ٩٠٪.

التقييم :

* الملاحظة.
* الاختبار.
* نشاط يكتب فيه الطالب ٣ أمثلة لكل سلوك.

ملاحظات المعلمة : الدرس ينمي الثقة، مهارات اتصال، المشاركة في التعلم.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

مادة الدرس: فنون اللغة الصف: الرابع الابتدائي

الموضوع: التهجئة

الهدف العام: أن يتهجى الطلاب الكلمات بصورة جماعية.

الهدف التعليمي:

أن يكتب التلاميذ الكلمات بالتدريج لتكوين جمل.

التمهيد: من خلال تعريف الطلاب بالمفردات الحياتية.

المواد: ألوان شمعية، ورق.

الإعداد: مجموعات من ثلاثة أفراد.

الإجراءات والخطوات:

١ . يختار كل طالب لون شمعي معين.

٢ . يكتب الطالب الأول كلمة على ورقة عمل المجموعة.

٣ . يكتب الطالب الثاني كلمة مرتبطة بالكلمة التي كتبها الطالب الأول.

٤ . تتعاقب المجموعة على كتابة الكلمات حتى تتشكل جملة مفيدة.

٥ . يبدأ طالب آخر بكتابة كلمة وتدور الورقة على الباقين.

٦ . يتم التداول لثلاث مرات حتى يتم تركيب ثلاث جمل.

الطريقة:

١ . يجب أن يكون لكل طالب لون واحد يميزه عن غيره.

٢ . يمرر الطالب ورقة العمل (وليس اللون) لزميله على اليمين.

٣ . يقوم طلاب المجموعة بتمرير الورقة أكثر من مرة بينهم.

بدائل التقويم:

* ملاحظة المعلم لتفاعل الطلاب.
* تقويم المعلم لطريقة التهجئة وسلامتها.

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة.

محاور الفهم: الألفاظ، اللغويات، العلاقات المتبادلة.

مجالات الدرس: مهارات تكوين المجموعة، مهارات التفكير، مهارات الاتصال.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف: الرابع الابتدائي **مادة الدرس**: فنون اللغة

الموضوع: القواعد

الهدف العام: أن يستخدم الطلاب الأسماء الشائعة في محادثتهم بصورة صحيحة.

الهدف التعليمي: أن يقارن الطالب بين بطاقات الأسماء الشائعة وصورها.

التمهيد: من خلال ربط المواد المعروفة للطلاب في غرفة الدراسة بأسمائها.

المواد: ورق، أقلام رصاص، صور لأسماء شائعة، بطاقات مكتوبة لهذه الأسماء.

الإعداد: مجموعات من ٣ أعضاء (عال، متوسط، متدن)

الإجراءات والخطوات:

١. يوزع المعلم البطاقات والصور والتعليمات على الأفراد الثلاثة في كل مجموعة.

٢. يقوم أفراد المجموعة بالتناوب بالتركيز على الصور ثم إعطاء الاسم المناسب لها.

٣. يضع أفراد المجموعة جملا يستخدمون فيها الأسماء التي ركزوا عليها.

٤. تعاد الخطوات من ١-٣ حتى يتم استخدام جميع الأسماء المطلوبة في البطاقات في المحادثة.

الطريقة:

١. تطبق لعبة التركيز داخل المجموعات فقط.

٢. يمكن إشراك أفراد مجموعة أخرى في المحادثة شريطة الانتهاء من تطبيقها داخل المجموعة الواحدة.

بدائل التقويم:

* ملاحظة المعلم للمحادثات النهائية داخل المجموعات وبينها.
* عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب.

محاور الفهم: الألفاظ، اللغويات.

مجالات الدرس: تحسين الأداء والمستوى، ومهارات الاتصال.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

6

الصف: الخامس الابتدائي مادة الدرس: فنون اللغة

الموضوع: قراءة قصة

الهدف العام: أن يظهر الطلاب قدرة على القراءة والإنصات الإيجابي بعد دراستهم لعناصر القصة.

الأهداف التعليمية:

١. أن يناقش الطلاب عناصر قصة مختارة من حيث البنية، الخصائص، تسلسل الأحداث، الحبكة القصصية، والحلول.

٢. أن يعمل الطلاب في مجموعات على أن يطور كل طالب على حدة فهمه لعناصر القصة بالإجابة عن أسئلة بخصوص القصة المختارة.

التمهيد: من خلال متابعة قصة أو عدد من القصص تمت قراءتها سابقاً حول فكرة رئيسة معينة.

المواد: أسئلة معدّة من قبل المعلم لطرحها على الطلاب.

الإعداد: مجموعات من أربعة أفراد، يحمل كل فرد رقما من (١-٤).

الإجراءات والخطوات:

١. يطرح المعلم أسئلة على الطلاب.

٢. يتجمع الطلاب في المجموعة للتأكد من أنهم جميعاً يستطيعون الإجابة عن السؤال.

٣. ينتهي الوقت وينادي المعلم على رقم معين من أرقام الطلاب.

٤. يجيب الطلاب الذين يحملون ذلك الرقم عن السؤال.

٥. تعاد الخطوات من (١-٤).

* الطريقة:

١ . عندما ينادي المعلم على الرقم المطلوب، يقوم الطلاب بالإجابة بشكل جماعي إذا كانت الإجابة قصيرة .

٢ . يمنح كل طالب يحمل الرقم المطلوب وقتا جيدا للإجابة .

* بدائل التقويم:

* ملاحظة المعلم .
* بإمكان كل طالب الإجابة بمفرده عن السؤال (بعد النداء الجماعي للأرقام) .

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة .

محاور الفهم: الألفاظ، اللغويات، العلاقات المتبادلة .

مجالات الدرس: مهارة التحكم، مهارات التفكير، تبادل المعلومات، مهارات الاتصال .

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

6

الصف: الثالث الابتدائي **المادة**: علوم

الموضوع: حياة حيوان

الهدف العام: أن يكتشف الطلاب علم الحياة.

الأهداف التعليمية:

أن يرسم الطلاب ملصقا لحيوان معين لتبيان موطنه، وغذائه، وعاداته.

التمهيد: يبدأ المعلم الدرس بحيوان أليف في واقع البيئة التي يعيش فيها الطلاب.

المواد: قائمة معدة بالحيوانات، لوحات ملصق، ألوان شمعية، أقلام خط عريض، غراء.

الإعداد: مجموعات خماسية يتم تكوينها من عضوين من ذوي التحصيل العالي، وعضوين من ذوي التحصيل المتوسط، وعضو واحد منخفض التحصيل (بأدوار: الرئيس -المسجل -الموطن-، المشجع -الغذاء-، الرسام)

* الإجراءات والخطوات:

١. يعطي المعلم كل مجموعة المواد اللازمة لعمل الملصق.

٢. تقسم الأسئلة إلى أربعة أقسام يتكون كل قسم من خمسة أسئلة.

٣. يختار الرسام حيوانا من القائمة المعدة.

٤. وبينما يقوم الرسام بعمله يقوم بقية أعضاء المجموعة بالبحث عن الحيوان - حسب تعيينات الأدوار المذكورة- وكتابة النتائج.

٥. يمكن لصق النتائج على الملصق أو نسخها بواسطة المسجل.

٦. يقدم الرئيس بمشاركة بقية الصف ما توصلت المجموعة إليه من نتائج.

* الطريقة:

يقوم الرئيس باستعراض النتائج مباشرة من الملصق.

بدائل التقويم:

* ملاحظة الأستاذ لتفاعل الطلاب.
* تقييم العروض.

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، مناقشة الملصقات.

محاور الفهم: العلاقات المتبادلة، الاستقصاء العلمي والبحث.

مجالات الدرس: مهارات التفكير، مهارات الاتصال.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف : **الرابع الابتدائي** **المادة** : **علوم**

الموضوع : أسئلة علمية عامة

الهدف العام : أن يستخدم الطلاب طريقة الجيكسو.

الأهداف التعليمية:

أن يجيب الطلاب على أسئلة علمية عامة باستخدام طريقة الجيكسو.

التمهيد : ربط الطلاب بخلفية سريعة سبق دراستها عن الأسئلة.

المواد : مادة لاصقة، أوراق تصميم، مراجع ومصادر علمية.

الإعداد : مجموعات رباعية يتم تكوينها من عضوين عاليي التحصيل، عضو متوسط التحصيل، وعضو منخفض التحصيل (بأدوار: الرئيس، المتحدث، المشجع، المقرر)

* الإجراءات والخطوات:

١ . يقوم الأستاذ بوضع (٢٠) سؤالاً تفصيلياً في العلوم العامة.

٢ . تقسم الأسئلة على أربعة أقسام، يتكون كل قسم من خمسة أسئلة.

٣ . يعطي الأستاذ رئيس كل مجموعة ورقة تصميم، ومادة لاصقة.

٤ . تقوم كل مجموعة بالإجابة عن الأسئلة الخمسة باستخدام المراجع والمصادر العلمية؛ بحيث يقوم كل طالب في المجموعة بالإجابة عنها كلها.

٥ . يقوم المشجع بتقبيم عمل المجموعة في أثناء عملها.

٦ . يقوم المقرر بكتابة إجابات المجموعة.

٧ . يقوم المتحدث بعرض الإجابات على بقية المجموعات في الصف.

* الطريقة:

١ . يتم لصق الأسئلة والإجابات على أوراق التصميم .

٢ . يقوم المتحدث باستعراض الإجابات مباشرة من ورق التصميم .

بدائل التقويم:

* ملاحظة الأستاذ لتفاعل الطلاب .
* تقييم العروض .

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب .

محاور الفهم: العلاقات المتبادلة، التساؤل العلمي .

مجالات الدرس: مهارات العمل الجماعي والفردي، مهارات التفكير، مهارات الاتصال .

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف: الخامس الابتدائي **مادة**: العلوم

الموضوع: أعداد الحيوانات في البيئة

الهدف العام: أن يلاحظ الطالب أعداد الحيوانات في بيئته

الأهداف التعليمية:

١ . أن يمثل الطلاب بيانيا أعداد الحيوانات في الطبيعة خلال رحلة على الأقدام.

٢ . أن يسجل الطلاب أسماء هذه الحيوانات.

التمهيد: يعرض الأستاذ فيلما عن أعداد الحيوانات في بيئة مماثلة.

المواد: أوراق رسم بياني، أقلام خط عريض، ورق، ألوان شمعية، مقص.

الإعداد: مجموعات خماسية يتم تكوينها عشوائيا قبيل البدء بالعمل الميداني (بأدوار: الرئيس، المسجل، المنظم، الرسام، المتحدث)

* الإجراءات والخطوات:

١ . يقوم الطلاب برحلة بيئية مشيا على الأقدام.

٢ . يبحث الطلاب عن خمسة أنواع مختلفة.

٣ . يسجل الطلاب عدد كل نوع من الحيوانات الخمسة التي صادفوها في البيئة.

٤ . عند عودة المجموعة يقوم الرئيس بقيادة مناقشة حول ما شاهده أعضاؤها وكيف سيتم تمثيله بيانيا.

٥ . يقوم المنظم بجلب المواد المطلوبة لعمل المجموعة.

٦ . يقوم المسجل بوضع أعداد الحيوانات على الورق بينما يمثل الرسام تلك الإحصائيات على شكل بياني مقرونا بأشكالها، أنواعها، وأسمائها.

* الطريقة:

بعد انتهاء المجموعات يستعرض متحدث كل مجموعة بياناتها أمام الصف.

بدائل التقويم:

* ملاحظة الأستاذ لتفاعل الطلاب خلال الرحلة، وفي المجموعات.
* الطلب إلى كل طالب رسم ما توصلت إليه مجموعته على ورقة رسم بياني منفصلة.

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام الرحلة البيئية.

محاور الفهم: الحيوانات، الطبيعة والبيئة المحيطة، العلاقات المتبادلة.

مجالات الدرس: مهارات الرسم والإحصاء، مهارات التفكير، مهارات الاتصال.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

6

الصف : السادس الابتدائي المادة : علوم

الموضوع : توضيح مشكلة علمية

الهدف العام : أن يحدد الطلاب أجزاء نبات زهري تساهم في إنتاج البذور.

الأهداف التعليمية :

١ . أن يعرّف الطلاب أجزاء النبات الزهري.

٢ . أن يعرض كل طالب مدى فهمه لأجزاء النبات الزهري بكتابة سؤال أو مشكلة معقولة عن جزء زهري معين، وبالإجابة الصحيحة عن الأسئلة المطروحة.

التمهيد : معلومات (أو مصادر) يمكن أن تُعرِّف وتصف أجزاء النبات الزهري.

المواد : بطاقات، وأقلام رصاص.

الإعداد : يوزع جميع الطلاب في مجموعات، تتكون من أربعة طلاب (بأدوار: الرئيس، المناقش، المسجل، المشجع)

* الإجراءات والخطوات:

١ . يقوم كل طالب بوضع سؤال على أحد جهتي البطاقة وإجابته على الجهة الأخرى، ويمكن أن يتضمن السؤال رسما أو شكلا تخطيطيا.

٢ . يقوم كل أعضاء المجموعة بوضع سؤال أو مشكلة عن جزء من أجزاء النبات على جهة البطاقة التي تحمل الأسئلة (ويمكن للأستاذ تحديد ما يكتب عنه كل طالب).

٣ . يجيب الطلاب عن المشكلة أو السؤال في جهة البطاقة التي تحمل الإجابات.

٤ . تقوم كل مجموعة بتكديس البطاقات من الجهة التي تحمل الأسئلة.

٥ . تمرر هذه المجموعة أسئلتها إلى المجموعة التي تليها والتي تقوم بدورها بتمرير هذه البطاقات بالإضافة لبطاقات أسئلتها إلى المجموعة التي تليها.

٦ . يقوم عضو في المجموعة التي تحمل رقم (١) بقراءة أسئلتها أولا . ويناقش أفراد المجموعة كل سؤال ويضعون إجابته وبعد اتفاقهم على الإجابة تقلب بطاقته للجهة التي تحمل الإجابة . وإذا لم توافق إجابتهم إجابة واضع السؤال يكتب المسجل الإجابة البديلة للمجموعة على البطاقة .

٧ . تستمر المجموعة بقراءة بطاقات الأسئلة وإجابتها حتى تنهيها جميعا .

٨ . تجمع البطاقات وتمرر مكشوفة الإجابات للمجموعة التالية .

٩ . عندما تعود البطاقات للكاتب الأصلي يطلع عليها ويناقش أي إجابة بديلة .

* الطريقة:

١ . لا ينبغي تمرير البطاقات لكل مجموعة .

٢ . يجب أن يكون للأسئلة إجابات صحيحة أو خاطئة يمكن التحقق منها باستخدام مصادر متوفرة مثل الكتب .

بدائل التقويم:

* يقوم كل طالب بكتابة فقرة تصف أجزاء النبات الزهري .
* إجراء امتحان قصير (يسأل الطلاب فيه عن (١٠) أسئلة من الأسئلة المطروحة في البطاقات) .

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة، والذاتية .

محاور الفهم: الطبيعيات، اللغويات، العلاقات المتبادلة .

مجالات الدرس: مهارات تكوين المجموعة، مهارات التفكير، مهارات التحكم .

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف: السادس الابتدائي **المادة**: علوم

الموضوع: أجهزة قياس الطقس

الهدف العام: أن يحدد الأدوات المستخدمة لقياس حالة الطقس.

الأهداف التعليمية:

١ . أن يسمّي الطلاب أدوات الطقس واستخداماتها في قياس حالة الطقس.

٢ . أن يشارك الطلاب لفظيا للبحث عن شركائهم من بين الزملاء.

التمهيد: من خلال قراءة سابقة عن الطقس وأهمية قياس حالته.

المواد: نوعان من بطاقات معدة من قبل الأستاذ تظهر إحداها صورا لأدوات متنوعة لقياس الطقس، والأخرى تسمي هذه الأدوات وتبين استخداماتها.

الإعداد: مجموعات صفية من عضوين شريكين يتشابهان في نوعي بطاقتي الصور والاسم/الاستخدام.

* الإجراءات والخطوات:

١ . يسلم المعلم كل طالب بطاقة.

٢ . يقف الطالب في ناحية مفتوحة من غرفة الدراسة ممسكا بالبطاقة.

٣ . يصدر المعلم تعليماته بقوله "امزج البطاقات".

٤ . يتحرك الطلاب حول الغرفة ويتبادلون البطاقات.

٥ . يصدر الأستاذ تعليماته مرة أخرى بقوله "توقف مكانك".

٦ . يقف الطلاب وينظرون في البطاقة الجديدة.

٧ . يصدر المعلم تعليماته مرة ثالثة بقوله "مجموعة".

٨ . يبحث كل طالب عن شريكه الذي يحمل البطاقة المشابهة لبطاقته.

٩ . يتأكد المعلم من كل شريكين للتحقق من دقة تشابه البطاقات .

١٠ . تعاد الخطوات من (١-٩) .

* الطريقة:

١ . لا يتحدث الطلاب مع بعضهم في أثناء مزج البطاقات .

٢ . لا يركض الطلاب في غرفة الدراسة خلال مرحلة البحث عن الشريك المشابه .

٣ . لا ترتفع أصوات الشريكين خلال وبعد عملية البحث .

بدائل التقويم:

* ملاحظة الأستاذ .

* اختبار قصير تحريري .

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة، الغلق .

محاور الفهم: الألفاظ، اللغويات، العمليات الحسابية والمنطقية، العلاقات المتبادلة، لغة الإشارات .

مجالات الدرس: تبادل المعلومات، مهارات التفكير، مهارات التحكم .

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف : الأول الإعدادي   **المادة** : علوم

الموضوع: سلوك الحيوانات

الهدف العام: أن يقارن الطلاب بين سلوك الحيوانات الطبيعي والمكتسب.

الأهداف التعليمية:

٣ . أن يقرأ الطلاب ويعلموا زملاءهم ما تعلموه عن سلوك الحيوانات الطبيعي والمكتسب.

٤ . أن ينصت الطلاب لأستاذهم ويقرؤوا ويناقشوا معه هذا الموضوع.

التمهيد: إعطاء الطلاب بعض الأعمال لفترة من الوقت ومراقبة تصرفهم.

المواد: كتب علمية عن الحيوانات، اختبار من وضع المعلم لكل طالب.

الإعداد: مجموعات يتم تكوينها بحيث يختار المعلم عضواً من كل مجموعة لمغادرة غرفة الدراسة إلى غرفة أخرى، أو صالة معدّة سابقا. يعطي الأستاذ عملا لهؤلاء الأعضاء مثل كتاب عن الحيوانات لقراءته أو مراجعته.

* الإجراءات والخطوات:

١ . يشرح المعلم محتوى موضوع الدرس عن سلوك الحيوانات.

٢ . تخطط المجموعة وتعد نفسها لتدريس بقية الطلاب المتغيبين في الغرفة الأخرى.

٣ . يعود الطلاب المتغيبون من خارج غرفة الدراسة.

٤ . يقوم أعضاء المجوعة بتعليم العضو المتغيب كل ما تعلموه عن سلوك الحيوانات الطبيعي والمكتسب.

٥ . عندما ينتهي الطلاب من تدريسهم، يعطي الأستاذ اختبارا قصيرا للأعضاء المتغيبين (ليس لإعطاء درجات).

٦. تحتفل المجموعات والصف أو يتم تشجيعها قبل إعادة التدريس.

* الطريقة:

١. تشجيع الطلاب على تدوين الملاحظات وإعداد لوحة بصرية لاستخدامها عند شرح المعلومات.

٢. التحديد المسبق لطريقة الاحتفال والتشجيع.

٣. تحدد المجموعات هدفاً يمكن تحقيقه بنسبة ٩٠٪ من المادة المتعلمة.

بدائل التقويم:

* الملاحظة.
* الاختبار القصير.
* متابعة أنشطة الطلاب بحيث يكتب الطلاب ثلاثة أمثلة على كل نوع من سلوك الحيوانات.

عناصر تفعيل التدريس: مدخلات الطلاب، التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة، والذاتية.

محاور الفهم: الألفاظ، اللغويات، العلاقات المتبادلة.

مجالات الدرس: مهارات تكوين المجموعة، مهارات التحكم، مهارات الاتصال، تبادل المعلومات.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

6

الصف : **الثالث الإعدادي** **المادة** : **العلوم**

الموضوع : دورة القمر

الهدف العام : أن يطور الطلاب فهما لتدرج مراحل القمر.

الأهداف التعليمية :

١ . أن يصف الطلاب دورة القمر.

٢ . أن يشرح الطالب داخل مجموعته تدرج مراحل دورة القمر بصورة صحيحة.

التمهيد : يصمم الأستاذ بطاقات لكل مرحلة من مراحل دورة القمر أو يطلب إلى الطلاب قيامهم أو مساعدتهم بذلك التصميم.

المواد : بطاقات تصور مراحل دورة القمر لكل مجموعة.

الإعداد : مجموعات يتم تكوينها بحيث تضم ثمانية أعضاء.

* الإجراءات والخطوات:

١ . يعطي المعلم كل مجموعة بطاقات كاملة لمراحل دورة القمر.

٢ . يستلم كل عضو من أعضاء المجموعة بطاقة واحدة.

٣ . تعطى المجموعات وقتا كافيا لترتيب البطاقات حسب مراحل دورة القمر.

٤ . يفحص المعلم بطاقات كل مجموعة ويعقد مناقشة لتحديد ما إذا كان الترتيب صحيحا أم لا.

* الطريقة:

١ . لا يجب أن تعلو أصوات المجموعات.

٢ . يجب على الطلاب أن يمشوا (لا أن يركضوا) خلال عملية الترتيب.

بدائل التقويم:

* ملاحظة الأستاذ لعملية الترتيب.
* باستطاعة الأستاذ إجراء امتحان قصير بحيث يكتب الطلاب مراحل دورة القمر بالترتيب.

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة.

محاور الفهم: العمليات الحسابية والمنطقية، الاتصال البصري، القرب المكاني، العلاقات المتبادلة.

مجالات الدرس: مهارات التحكم، مهارات التفكير.

نماذج مختلفة من الدروس في التعلم التعاوني

الصف: الأول الثانوي المادة: العلوم

الموضوع: الخلية

الهدف العام: أن يتعرف الطلاب مكونات الخلية النباتية من خلال استخدام المجهر.

6

الأهداف التعليمية:

١ . أن يفحص الطلاب خلايا قشرة البصل تحت المجهر.

٢ . أن يستخدم الطلاب المجهر استخداما صحيحا.

٣ . أن يستنتج الطلاب مكونات الخلية النباتية.

التمهيد: يتفحص الطلاب أجزاء المجهر ويكشطوا قشرة البصل الخارجية الرقيقة.

المواد: بصل، شريحة مجهرية، مجهر، مصادر علمية (كتب، مقالات علمية).

الإعداد: مجموعات من أربعة أعضاء (بأدوار : الرئيس، المقرر، الرسام المشجع).

* الإجراءات والخطوات:

١ . تقوم كل مجموعة بفحص خلايا قشرة البصل تحت المجهر.

٢ . يقوم كافة أعضاء المجموعة بالتفاعل في هذا النشاط.

٣ . يطلب المعلم إلى الطلاب وصف أجزاء الخلية ومكوناتها.

٤ . يقوم الرسام في كل مجموعة بوضع مخطط توضيحي لمكونات الخلية.

٥ . يقوم المقرر بعد فترة نقاش بوضع عناوين أولية لمكونات الخلية.

٦ . تناقش المجموعات مع الأستاذ ما توصلت إليه من رسوم وبيانات.

٧ . تقارن المجموعات بين ما توصلت إليه والمعلومات من مصادر علمية أخرى.

* الطريقة:

١ . يستعرض المعلم المجهر قبيل العمل للتأكد من استخدام الطلاب له بصورة صحيحة.

٢ . يساعد الأستاذ المجوعات في التوصل إلى المعلومات الصحيحة في أثناء فترة النقاش الداخلية متفاديا ما أمكن الاستنتاجات الخطأ.

بدائل التقويم:

* ملاحظة المعلم لتفاعل الطلاب.
* مناقشة الطلاب في مكونات الخلية.
* اختبار عملي بعدي لوصف المجهر وكيفية استخدامه.

عناصر تفعيل التدريس: التأكد من فهم الطلاب، استخدام التمارين الموجهة، والذاتية.

محاور الفهم: المفاهيم العلمية، العلاقات المتبادلة.

مجالات الدرس: مهارات تكوين المجموعة، مهارات التفكير، مهارات الاتصال.

نماذج أنشطة تطبيقية لتعليم المهارات التعاونية

6

أولا : أنشطة التعارف

النشاط الأول : تبادل الآراء.

ورقة عمل توزع على جميع الطلاب بواقع نسخة لكل طالب.

المستوى : الصفوف التي تحسن القراءة والكتابة.

الأدوار : لا توجد.

الزمن : (١٠ – ٢٠) دقيقة.

المواد : نموذج ورقة العمل التالية:

ورقة عمل

التعليمات :

(أ) اختر زميلا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التالية، أو تنطبق عليه أوصافها.

(ب) اجعل الزميل يوقع في المكان المخصص.

(ج) كل سؤال يوجه إلى زميل يختلف عن الآخر، ويوقع الزميل أمام السؤال.

م	السؤال	الجواب	التوقيع
١	ماذا تعني إعادة الصياغة		
٢	صف بكلمات المراحل الرئيسة لتطور الجماعة		
٣	أي زميل يلبس ثيابا مرتبة		
٤	ما دور المادح في المجموعة		
٥	ما الخطوة الأولى لحل المشكلة		
٦	أي زميل معه حقيبة مميزة		

ملاحظات المعلم :

النشاط الثاني: إجابات سريعة خاطفة .

المستوى : ما قبل المدرسة .

الأدوار : لا يوجد .

الزمن : (١٠– ١٥) دقيقة .

المواد : أسئلة معدة سابقاً من قبل المعلمة

تبلغ المعلمة الأطفال أن عليهم أن يختاروا إجابة من كلمة واحدة فقط لكل سؤال يسمعونه .

السؤال الأول : أذكر كلمة واحدة تعبر عن شعورك الآن ؟

يعطى الأطفال مدة دقيقة أو دقيقتين للتفكير في الإجابة، يمكن أن تكون الإجابة محرجة لبعض الأطفال، فعلى المعلمة أن تذكرهم بأن الطفل الذي لا يرغب في الإجابة عند وصول الدور إليه عليه أن يقول: "مرر" أو لا إجابة عندي، ولا يكون التفاعل كثيراً بين المعلمة والأطفال، وتكتفي المعلمة بشكر جميع الأطفال .

نماذج من الأسئلة الخاطفة:

رياضتي المفضلة هي: ....

من أهم ما تعلمت البارحة: ....

المكان المضل لقضاء الإجازة: ....

المادة التي أحبها هي: ....

ثانيا نماذج أنشطة أكاديمية:

النشاط الأول: المبادلة

المستوى : ما قبل المدرسة وصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الأدوار : لا يوجد

المواد : (قطع لغز) تمثل ترتيب المنحنيات المتداخلة

6

تنفيذ النشاط :

يوضع الأطفال في مجموعات ثنائية أو ثلاثية، وتحدد المعلمة مكان كل مجموعة، تمزج القطع الخاصة باللغز وتوضع مقلوبة أمام كل مجموعة تعاونية، يعطى الأطفال وقتا لتجميع اللغز بصورة صحيحة.

النشاط الثاني: مجموعات الدراسة

المستوى : مختلف المستويات

الأدوار : المدقق

المواد : ٢٠ بطاقة دراسة مرقمة من (١–٢٠)، قائمة من الأسئلة تضم (٢٠) سؤالا مع إجابات مختصرة

الزمن : (١٠– ٢٠) دقيقة

تنفيذ النشاط :

* يقسم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية مختلطة أو متجانسة.
* تحدد ثلاثة أدوار للمجموعة التعاونية هي : المدقق – المفحوص – المتحدي
* توزع الأدوار على أفراد المجموعة، والدور الثابت هو دور المدقق، وأما باقي الأدوار فهي متغيرة.
* إذا تواجد في المجموعة أكثر من ثلاثة أعضاء يصبح الباقون في دور المتحدي
* يتم تبديل الأدوار عقب الانتهاء من كل جولة.
* يحتفظ المدقق بقائمة الأسئلة والإجابات المختصرة عنده.
* يقوم المدقق بخلط البطاقات الموجودة في منتصف طاولات المجموعات
* يطلب المدقق من المفحوص أن يأخذ بطاقة ويكشفها على الطاولة فيظهر رقم البطاقة.

* يقرأ المدقق السؤال الموجود في قائمة الأسئلة والذي يحمل نفس الرقم، ويطلب إلى المفحوص الإجابة عنه.
* يجيب المفحوص عن السؤال.
* يسأل المدقق ما إذا كانت هناك إجابة بديلة من المتحدين، وهو يقوم بذلك حتى لو كانت إجابة المفحوص صحيحة، ويقوم المتحدون بإعطاء إجاباتهم عن السؤال.
* يخبر المدقق أفراد المجموعة عن الإجابة الصحيحة، ومن هو صاحبها، ويقوم بإعطائه البطاقة كي يحتفظ بها لنفسه.
* إذا لم تكن هناك إجابة صحيحة يضع المفحوص البطاقة أسفل البطاقات، ويقرأ المدقق الإجابة الصحيحة.
* يسمح للطالب المتحدي أن يعترض على الإجابة ويقبل بالعقوبة إذا خسر التحدي وكانت إجابته غير صحيحة، وتكون الخسارة بفقدان بطاقة سابقة.
* لا يجوز للمتحدي التحدي إذا لم يكن عنده رصيد من البطاقات.
* بعد أن تنتهي الدورة، يعاد النشاط ويتم تبديل الأدوار.

النشاط الثالث: كتابة تقرير عن الوظيفة الدراسية

المستوى : الثاني أساسي.

الأدوار : المسجل (اختيار المشرف والموقت).

الزمن : (٣٠-٤٥) دقيقة .

المواد : أقلام رصاص، أوراق .

ملاحظة : هذا النشاط يتلاءم وطبيعة أي مادة تعليمية

* يقسم الطلاب إلى مجموعات تعليمية تعاونية متباينة المستوى أو متجانسة، ثلاثية أو رباعية.

* تقوم المجموعة بمناقشة مادة مطلوبة، واتخاذ قرارات حولها، ويساعد المعلم الطلاب في إدارة المناقشة، واتخاذ القرار بالإجماع.
* ربما يكون من المناسب إجراء مطارحة للأفكار بين الأعضاء، على أن لا تزيد عملية المناقشة عن (٥-١٠) دقائق.
* هنا يمكن أن يعمل الموقت على تنبيه المجموعة بالوقت.
* وبعد مناقشة المادة يأتي دور كتابة التقرير، فيمكن أن تشترك المجموعة بالكتابة حيث يقوم كل عضو بكتابة جملة أو سطر أو فقرة على أن لا يتجاوز ذلك مدة (١٥-٢٥) دقيقة.
* المهمة الأخيرة هي قراءة التقرير، وتصحيح الأخطاء، وبعدها يوقع كل عضو على الورقة بصورتها النهائية ليثبت موافقته على ما جاء فيها.
* يقرأ المسجل ما جاء بالورقة أمام طلاب الصف.

النشاط الرابع : مشاريع البحوث والتقارير الجماعية

المستوى : الثالث الأساسي.

الأدوار : المشرف والمسجل.

المواد : ورقة وظبفة دراسية جماعية، أدوات بحث، ورق وأقلام.

يتم توزيع الطلاب في مجموعات ثلاثية أو خماسية، مختلطة أو متجانسة، تبعا للأهداف والمستوى الصفي، ويعطى لكل طالب وظيفة دراسية تتناسب مع قدراته.

يعين لكل مجموعة مشرف ومسجل،و من المكن أن تكون فترة البحث أسبوعية أو أكثر حسب ما يتطلبه موضوع البحث، ويمكن وضع جدول زمني للمشروع.

اليوم الأول :

يراجع المشرف الوظيفة الدراسية مع المجموعة ليتأكد من أن كل عضو قد ألم تماما بمحتوى الوظيفة، والمواد المرجعية التي سيعود إليها.

اليومان الثاني والثالث :

يعمل أعضاء المجموعة التعاونية على شكل فرق، تشتغل بصورة ذاتية على وظيفتها الدراسية، المحددة لها، فتجمع المعلومات وتسجل الملاحظات.

اليوم الربع :

يعود الأعضاء للاجتماع مرة أخرى، ويناقشون ما تعلموه، ويعطي كل عضو تقريراً للأعضاء الآخرين.

اليوم الخامس :

يُكتب تقرير المجموعة من قبل المعلم باستخدام تعليمات ورقة الوظيفة الدراسية الجماعية، ويقوم المشرف بقيادة المناقشة، والمسجل بكتابة الإجابة وقراءتها بصوت واضح، وبعد إكمالها يوقع جميع الأعضاء التقرير لبيان موافقتهم من الإجابات، ثم يسلم للمعلم.

النشاط الخامس: المناظرة الكبرى.

المستوى : من الرابع فما فوق.

الأدوار : المشرف – المسجل (الميقاتي اختياري).

الزمن : (٣٥–٥٠) دقيقة .

المواد : أوراق معلومات، فيلم حول قضية مثيرة للجدل .

خطوات تنفيذ النشاط:

(١) يقسم الصف إلى مجموعتين تعليميتين، وتشكل كل مجموعة فريقا مناظراً، ويحدد كل فريق موقفه من القضية المطروحة مثلا قضية "التحديث"، وهنا يتخذ فريقا موقفاً مؤيدا للتجديد والمعاصرة المطلقة بجميع أبعادها، بينما يتخذ الفريق المقابل موقفا مؤيدا للأصالة والتأصيل.

(٢) يعين مسجل ومشرف لكل فريق .

(٣) تخصص فترة زمنية من (٢٠–٣٠) – دقيقة للفريقين لمناقشة العناصر الرئيسة في موقفهم، ويكتب المسجل المعلومات المتعلقة على السبورة، أو

على لوحة ورقية، ويوضع كرسيان في مقدمة غرفة الصف ثم تسحب بقية الكراسي على الجانبين بحيث يصبح منتصف الصف فارغا، وبعدها يجلس أعضاء الفريقين مقابل بعضهما وتبدأ المناظرة الكبرى.

(٤) تعطى فترة (١٠-١٥) دقيقة للمناظرة وتكون قواعدها كما يلي:

* لكي يتكلم أي عضو من الفريق يجب أن يجلس على كرسي المناظرة الموجود في مقدمة الصف.
* يطلب الفريق من متكلمه أن لا يجلس أكثر من دقيقة، ويمكن أن يلعب المعلم دور الموقت.
* يجب أن يتكلم كل أعضاء الفريق قبل انتهاء المدة المحددة للمناظرة.
* يجب أن يتكلم العضو الواحد أكثر من مرة.
* يجب أن يكون هناك طالب من الفريق يجلس على كرسي المناظرة.
* كي يتخذ الطالب موقعه على كرسي المناظرة يتقدم من زميله ويلمس كتفه، ويسمح له أن ينهي جملته أو فكرته، ثم ينهض المناقش ويذهب بعيدا عن الكرسي ليسمح للمناظر الجديد بالجلوس.
* إذا رغب أكثر من طالب بالجلوس على كرسي المناظرة، يتولى المشرف تسجيل الأسماء لترتيب الدور.
* إن من أبرز مهام المشرف التأكد من أن كل طالب جلس على كرسي المناظرة أكثر من مرة.

ملاحظة: عندما تنتهي فترة المناظرة يجب القيام ببعض نشاطات التوقف وفيما يلي نماذج منها:

ثالثا: أنشطة التوقف أو الختام

النشاط الأول: مناقشات المجموعة الصغيرة.

المستوى: مختلف المستويات الدراسية.

الأدوار: مشرف اختياري.

الزمن: (٥-١٠) دقائق.

تنفيذ النشاط :

يقسم الصف إلى مجموعات تعليمية يتراوح عدد أعضاء المجموعة ما بين (٢–٥) طلاب، ويتم توجيه المجموعات لمناقشة موضوعات محددة مثل : إحدى الطرائق التي تستعملها مجموعتنا للعمل معا، لمدة (٢–٣) دقائق.

تترك دقيقة للتفكير قبل البدء بالمناقشة الجماعية، ويمكن للمشرف المشاركة مع مجموعته في الإجابات.

النشاط الثاني: التفاعل عند التوقف

المستوى : جميع المستويات

الأدوار : لا يوجد

الزمن : (١٠) دقائق.

المواد : ورقة عمل حول نشاطات الانقطاع .

يعد المعلم مسبقا ورقة العمل الخاصة بنشاط الانقطاع، ويتم توزيعها على جميع طلاب الصف، ثم يطلب إليهم تعبئتها أنظر النموذج .

ورقة عمل

نشاط توقف رقم (١)

أهم الأجزاء المهمة في هذا الدرس بالنسبة لي :

....

....

نشاط توقف رقم (٢)

ضع دائرة حول الرقم الذي تعتقد أنك تستحقه لقاء مشاركتك اليوم في إنتاج المجموعة التعاونية التي عملت معها.

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨

نشاط توقف رقم (٣)

أكمل الرسم الذي يعبر عن شعورك اتجاه مجموعتك التعاونية هذا اليوم

6

رابعا : نشاطات الاتصال

النشاط الأول: الموضوع : الإنصات - طلب التوضيح بطرح الأسئلة، وتعلم طرح الأسئلة

المستوى : جميع المراحل .

الأدوار : لا يوجد .

الزمن : (٣٠) دقيقة .

المواد : قصة قصيرة، أو مادة صحفية .

تنفيذ النشاط :

* يبدأ المعلم بقراءة القصة، أو النشرة الصحفية، تاركا بعض حقائقها دون قراءة .
* يقوم الطلاب بطرح الأسئلة للحصول على هذه المعلومات .
* يستجيب المعلم للسؤال دون أن يقدم معلومات إضافية .
* يتتبع المعلم الأسئلة ويراجعها متحريا أكثرها فعالية ومعلوماتية، ثم يختبر أسلوب صياغتها .

النشاط الثاني: الموضوع : إعادة الصياغة .

المستوى : الرابع فما فوق .

الأدوار : لا يوجد

الزمن : (١٠-١٥) دقيقة .

المواد : أية مواد ثقافية مطبوعة .

يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية، يقرأ أحد الأعضاء (٢- ٤) جمل من كتاب أو مجلة ويعيد صياغة محتواها، وهكذا يستمر العمل مع المجموعة .

النشاط الثالث: الموضوع : التحدث (تطابق لفظي وغير لفظي).

المستوى: الثاني فما فوق .

الأدوار : لا يوجد .

الزمن : (٣٠) دقيقة .

المواد : قصيدة مكتوبة على لوحة مناسبة لمستوى الطلاب في الصف، بطاقات مكتوب على كل منها سلوك واحد مثل : (فرح، حزين، كئيب، قمة السعادة، متألم، مشدوه، حيران. . . . . . .)

تنفيذ النشاط :

* توضع لوحة القصيدة في مكان يمكن قراءتها من قبل جميع الطلاب، ويقوم الطلاب بقراءتها ذاتيا حتى يتأكدوا من قدرتهم على القراءة .
* توضع بطاقات السلوك على الطاولة أمام الصف مرتبة، ويقوم أحد الطلاب بسحب واحدة منها، ولا يرى باقي الطلاب السلوك المكتوب على البطاقة .
* يقرأ الطالب القصيدة مستخدما السلوك المطلوب، وبعدها يحاول باقي الطلاب في الصف اكتشاف نوع السلوك الوجداني الذي سمعوه من زميلهم .
* يمكن تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة تقوم بنفس العمل، وربما تحاول المجموعة اكتشاف السلوك المناسب لقراءة القصيدة، والذي يعبر عن أحداثها .

النشاط الرابع: الموضوع : الاستماع والتحدث معا .

المستوى : الثالث فما فوق .

الأدوار : لا يوجد .

الزمن : (٢٠-٤٠) دقيقة .

المواد : موضوع قصير من جريدة الصباح .

تنفيذ النشاط :

* يختار المعلم ركنا هادئا في الصف كي يتمكن الطلاب التكلم بهدوء فيه، بحيث لا يسمعهم الآخرون، وتعرف هذه البقعة بالبقعة الآمنة في الصف .
* يأخذ المعلم أحد الطلاب للمنطقة الآمنة، ويقرأ عليه الموضوع الإخباري، ويترك

المعلم المنطقة، ومعه الموضوع الإخباري، ويشير إلى طالب آخر للذهاب إلى المنطقة الآمنة.

* يعيد الطالب الأول ما سمعه من أخبار للطالب الثاني، ويترك المنطقة الآمنة، ويرسل طالبا ثالثا، وتستمر العملية دواليك حتى يأخذ الجميع علما بالأخبار.
* يأتي آخر طالب ويقف أمام الصف ويبلغهم بالأخبار.
* يقوم المعلم بقراءة النص أمام الصف، وفي معظم الأحيان ستختلف الأخبار بصورة كبيرة.
* يقوم المعلم بتوضيح أهمية مهارات التحدث والاستماع.

النشاط الخامس: **الموضوع** : اللغة غير اللفظية (البحث عن المشاعر).

المستوى : جميع المراحل.

الأدوار : لا يوجد.

الزمن : (١٠–١٥) دقيقة.

المواد : مجلات، صحف فيها صور لأفراد من المجتمع .

تنفيذ النشاط :

* يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية.
* يطلب من كل مجموعة البحث في المجلات والصحف عن صور تعكس مشاعر محددة مثل: القلق، الفرح، الاضطراب، الحزن، الاهتمام.

هناك أنشطة يمكن للمعلمين استخدامها في نهاية العام الدراسي ، كي تستمر العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المجموعات للعام القادم ، وتتمثل في البدائل التالية :

* تبادل الصور الشخصية وربما توضع على لوحة الإعلانات، أو يحتفظ بها الطلاب
* تبادل الصورة الجماعية لأفراد الصف بعد أخذ صورة جماعية.
* انتاج نسخ من مشاريع المجموعات التعاونية.
* كتابة الاتوغرافات.
* إنتاج مجلة.

* وضع تقارير عن مشاعر الطلاب حول النشاطات التعاونية في السنة المنصرمة والأعمال التي تم إنجازها.
* زيارة المدرسة التي سينتقل إليها الطلاب في السنة القادمة.
* تقاسم الأفكار حول كيفية قضاء الإجازة.
* حضور حصة إرشادية يتحدث بها معلم من المرحلة التي سينتقل إليها الطلاب.
* رسم لوحة زيتية في غرفة الصف.
* إعداد قائمة بالهواتف والعناوين إن أمكن.

نموذج خطة درس بأسلوب التعليم التعاوني

الصف : .... **وضوع الدرس :** ....

عنوان الدرس : .... **زمن الدرس:** ....

إجراءات قبل التدريس

الهدف التربوي:

الهدف الاجتماعي:

حجم المجموعة : طريقة توزيع الطلاب : ....

....

توزيع الأدوار: ....

ترتيب الصف: ....

الأدوات: ....

١ . المهمة: ....

....

٢ . معيار النجاح: ....

٣ . الاعتماد الإيجابي: ....

٤ . المسؤولية الفردية: ....

٥. التعاون عبر المجموعات: ....

٦. السلوك المتوقع: ....

....

المتابعة والملاحظة

١. إجراءات الملاحظة: . * مباشرة غير مباشرة

٢. تمت الملاحظة من قبل: * المعلم * الطلاب * الزوار:

٣. الوسيط المساعد في المهمة:

٤. الوسيط المساعد لفريق العمل:

٥. أخرى:

العمليات والتقييم

١. التقييم الفردي لكل عضو: ....

....

٢. تقييم إنجاز المجموعة: ....

٣. عمليات المجموعة الصغيرة: ....

٤. العمليات داخل الصف: ....

٥. مخططات المجموعات: ....

....

٦. التغذية الراجعة للعمل الإيجابي لكل طالب: ....

....

٧. الأهداف الجوهرية التي تحسنت: ....

٨. الاحتفال: ....

٩. أخرى: ....

ملاحظات المعلم على سير الدرس:

خطة درس مصغرة بأسلوب التعليم التعاوني

موضوع: .... زمن الدرس: ....

عنوان الدرس: ....

الهدف التربوي: .... الهدف الاجتماعي: ....

حجم المجموعة: .... طريقة توزيع المجموعات: ....

توزيع الأدوار: .... الأدوات: ....

معايير النجاح:	المهمات الأكاديمية:

الاعتماد الإيجابي	المسؤولية الفردية	السلوك المتوقع:

الملاحظ: المعلم: .... الطلاب: .... الزوار: ....

السلوكات الملاحظة: ....

تقييم التعلم: ....

عمليات المجموعة الصغيرة	الأهداف التي أنجزت	عمليات غرفة الصف

الاحتفال: ....

أخـرى: ....

Cooperative Learning Learning Lesson Planning

Class:.. Subject Area: ....

Lesson:.. Time:...

Making Pre instructional Decisions

Academic Objectives:...

Social Skills Objectives:..

Group Size:.................. Method Assigning Student:...........................

Roles:..

....

Room Arrangement:...

Materials:...

....

Explaining Tack and Cooperative Goal Structure

1. Task :..

....

2. Criteria for Success :

3. Positive Interdependence:

4. Individual Accountability :...

....

5. Inter group Cooperation:...

6. Expected Behaviors...

Monitoring and Intervening

1. Observation Procedure:........... Formal :........ Informal :...................

2. Observation by :........ Instructor:........Student : ....Visitors :...........

3. Intervening for Task Assistance :...

4. Intervening for Team work Assistance :........

5. Others :..

Assessing and Processing

1. Assessment of Members Individual Learning :....................................

....

2. Assessment of Group Productivity:...

....

3. Small Group Processing :...

4. Whole Class Processing :...

....

5. Charts and Group Used :...

....

6. Positive Feedback to Each Student:..

....

7. Goal Setting for Improvement ....

8. Celebration :..

....

9. Others :..

....

Cooperatyive Learing Planning Short Lesson

Class: Subject Area:

Lesson: Time:

Academic Objectives: Social Skills:

Group Size: Method Assigning Student:

Roles: Materials:

Academic Task :	Critera for Success :

Positive Interdependence:	Individual Accountability :	Expected Behaviors:

Monitoring: Instructor: Student : Visitors :

Behaviors Observed:

Assessment of Learning :

Small Group Processing :	Goal Setting:	Whole Class Processing :

Celebration :

Others:

الإشراف في التعلم التعاوني

لا يمكن اعتبار المعلمين متمرسين في استخدام خطوات التعلم التعاوني بمجرد حضورهم ورشة عمل، أو مجرد قراءتهم لبعض صفحات هذا الكتاب، لكنهم سيصبحون كذلك بعد صقل مواهبهم، وممارستهم للعمل التعاوني تخطيطا وتنفيذا، ومعايشتهم للواقع التعليمي اليومي ومتابعتهم للتغير المعرفي والاجتماعي الذي يطرأ على المخرجات التربوية.

وحتى يعتاد المعلمون استخدام الخطوات اللازمة لتخطيط وتنفيذ درس تعاوني، عليهم أن يمتلكوا الخبرة، بحيث يصبح التعلم التعاوني جزءا من نمطهم التعليمي داخل غرفة الصف وخارجها. وكي يتحقق هذا لا بد من حصول المعلمين على المساعدة والدعم من داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي يستدعي وجود مشرف تربوي، ومدير، ومعلم أول متعاونين كي يقدموا المؤازرة المهنية للمعلم عندما يقوم بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وبهذا تزداد كفاءة المعلمين في التطبيق، وقد حدد (Johnson & Johnson ,1994) واجبات ملقاة على عاتق القيادة التربوية: (المشرف، المدير، والمعلم الأول) ينبغي الإلمام بها وهي:

(١) معرفة المبادئ الأساسية التي تقوم عليها استراتيجية التعلم التعاوني وتمثلها جيدا.

* ينبغي أن يكون المشرفون التربويون على علم ودراية تامين بالمبادئ الأساسية لتطبيق استراتيجيات التعلم الجديدة، وعليهم مراجعة هذه المبادئ واختبار فعاليتها من خلال قيامهم بالأبحاث التربوية التي تدعم وجهات نظرهم، وهذا ما أكده كل من:

Micloflen & March,1978) ,(Johnson & Johnson,1970,1979.1982.1993.) (Lornes,1974) (Lethel ,1984)

* غالبا ما يقوم المعلمون بادئ الأمر بتعليم بعضهم بعضا، كيف يستخدمون خطوات التعلم التعاوني، وكيف يقدمون التعزيز لبعضهم. وليس المشرفون على التدريب أو مديرو المدارس، وهذا يعني تأسيس نظام دعم مهني بين المعلمين الذين سيطبقون التعلم التعاوني.

6

* على المعلمين أن يفهموا بوضوح ماهية التعلم التعاوني، وأن يقدموا تطبيقات عملية متماسكة، ومهارات محددة في غرفة الصف، وتدريب المعلمين ينبغي أن يوفر قدرا من المرونة - أي السماح للمعلمين بتطويع التعلم التعاوني لمجالات دراساتهم، وموادهم المنهجية التي يدرسونها، وظروف طلبتهم، كي يخلصوا في نهاية المطاف إلى أنهم اختاروا التعلم التعاوني طواعية، دون أن يشعروا أنه مفروض عليهم.
* يجب أن تكون برامج تدريب المعلمين الفعالة متوافرة لدى المشرفين التربويين، وتعتبر جزءا مكملا للمهنة، مما يؤدي إلى حصول التدريب المستمر لعدة سنوات قادمة، كما أن على المشرفين أن يكونوا على أهبة الاستعداد لتلبية احتياجات التدريب.
* وحتى يكون تطبيق المعلمين ناجحا، فإنهم يحتاجون إلى دعم ومساندة من مديري ومديرات المدارس، ومديري المناطق التعليمية، الذين يعلمون ما يجري في داخل غرف التدريس من تطوير لعملية التعلم، وهذا يدفع المعلمين إلى بذل قصارى جهدهم كي يفهموا استراتيجيات التعلم التعاوني فهما كاملا.

(٢) القدرة على تمييز التطبيق الفعال في مجال التعلم التعاوني من التطبيق غير الفعال.

* ولكي يصبح تطبيق خطوات التعلم التعاوني روتينا في حياة المعلمين، فإنهم يحتاجون إلى وقت لاكتساب الخبرة بالاسلوب التراكمي، وأحيانا سيشعر المعلمون أنهم مرتبكين، ومحبطين وغير قادرين على التغلب على المصاعب وحل المشكلات، وعليهم التصدي للمشكلات ومحاولة حلها، ويعتبر الخبراء في التعلم التعاوني مدة سنتين من العمل المستمر تكفيان لتكوين ثقافة واسعة وقدرة عالية لدى المعلمين في تطبيق التعلم التعاوني.

(٣) التخلي عن المنظور الفردي في العمل سواء أكان إشرافا أم إدارة مدرسية.

* إن برنامج العمل التعاوني يمكن أن يثقل كاهل المعلم إذا تراكمت جميع

الأعباء عليه، وكذلك الحال بالنسبة للمشرفين الذين يعملون بشكل فردي، ولا يعقل أن يقوم المشرف أو المدير بتقديم كل الدعم والتشجيع والتغذية الراجعة، والمساعدة المستمرة التي يحتاج إليها المعلمون في التطبيقات العملية للتعلم التعاوني، من هذا المنطلق يجب على المشرفين ومديري المدارس أن يعملوا من خلال مجموعات الدعم المهنية، والابتعاد عن العمل الفردي الشاق، ويراقبوا نتائج مجموعات الدعم المهنية ويصححوا ممارساتها.

* هناك عدد من المسؤولين القادرين على تقديم الدعم للمعلمين، إلا أن هذا الدعم لا يأتي على نفس المستوى بالنسبة للمعلمين، وقد دلت نتائج العمل مع مجموعات المعلمين في أثناء العمل التعاوني، والإشراف عليهم عن قرب أن بعض التوجيهات قد تجرح مشاعرهم، وتهبط من معنوياتهم، وبخاصة عندما يطلب إلى المعلمين أن يقدموا أفكارا إبداعية في التدريس، وهذا يؤكد ضرورة الالتفات إلى جميع المعلمين وتقديم المشورة عندما تطلب من قبل المعلمين، لهذا فإن تنفيذ خطوات التعلم التعاوني بصورة فعالة داخل المدرسة، أو المنطقة التعليمية يتطلب تركيز الجهود على تشكيل وإدارة مجموعات الدعم المهنية داخل كل بناء مدرسي مع التأكيد على متابعة عمل المجموعات التي تعمل في جو من المرح والحرية، والصداقات الحميمة، ووضع الهدف الأساسي للعمل التعاوني في مقدمة الأهداف.

(٤) فهم أهداف مجموعة الدعم المهنية.

إن التعلم التعاوني الناجح يعتمد على إيجاد نظام دعم ومساعدة للمعلمين المتدربين، فالمعلمين لن يعلموا بعضهم بعضاً كيفية استخدام خطوات التعلم التعاوني فحسب، وإنما سيدعمون اهتماماتهم في الممارسات العملية، وينصح التربويون في التطبيق طويل المدى لخطوات التعلم التعاوني، تكوين نظام دعم ومساعدة مهنية بين المعلمين المشاركين، وهدف مجموعة الدعم المشكلة يتمثل فيما يلي:

6

- مساعدة الجميع على حد سواء لإكسابهم قدرات استخدام خطوات التعلم التعاوني.
- العمل ضمن إطار مجموعة دعم غير رسمية وهي تطوعية تعمل على تخفيف حدة مناقشة المشاكل المرتبطة بتنفيذ خطوات التعلم التعاوني.
- العمل على تكوين قاعدة من المعلمين لتصبح على مستوى عال من الخبرة في تعليم خطوات التعلم التعاوني للمعلمين الآخرين.
- إيجاد صداقات حميمة وتقاسم النجاح مع الآخرين.

* ليس من شك في أن المعلمين يدرسون طلبتهم بثقة واقتدار عندما يشعرون بالدعم من زملائهم، إلا أن مثل هذا الدعم يكون صعب المنال في معظم المدارس، ونتيجة لذلك نجد كثيرا من المعلمين يشعرون بالضيق والعزلة والغربة، وبناء على ذلك تظهر الحاجة الإنسانية العميقة للعمل بتعاون وود مع الآخرين، ومجموعة الدعم المهنية للمعلمين تقدم فرصة لمطارحة الأفكار وتعزيز جهود بعضهم بعضا في استخدام خطوات التعلم التعاوني.

لقد وجد التربويون أن مجموعات الدعم تنجح عندما يكون لديها استقلال داخلي وخطوات عملية واضحة، ومشاركة نشطة من الأعضاء، مما يجعل لقاءات المعلمين بناءة ومثمرة بعيدة عن التذمر والضيق والنقد للآخرين، ويذكر جونسون وجونسون أن (Johnson & Johnson, 2000) أن ليتل (Leetl) قد لخص النشاطات الثلاثة الأساسية لخطوات الدعم المهنية وهي:

* **المناقشات المهنية المتكررة حول التعلم التعاوني، وتقاسم تجارب النجاح والفشل معا. ويسود الحديث عن استخدام التعلم التعاوني داخل مجموعات الدعم المهنية، ومن خلال هذه الأحاديث يبني الأعضاء لغة تفاهم متماسكة ودقيقة ومترابطة تصف الصعوبات التي تواجه تطبيق خطوات التعلم التعاوني، وتربط هذه الخطوات باستراتيجيات التعلم الأخرى، وفي هذه السياقات يتبادل المعلمون المعلومات عن الخطوات والمواد الناجحة، ويركزون على حل المشكلات التي قد يصادفونها خلال تطبيقهم لاستراتيجية التعلم التعاوني**

* الإعداد والتصميم والتخطيط والتقويم المشترك لمواد المنهاج وتنفيذ التعلم التعاوني في غرفة الدراسة

يجب على مجموعات الدعم المهنية من حين لآخر أن تخطط، وتصمم، وتقوم مواد المنهاج بمشاركة الجميع، ويتحمل المعلمون عبء تطوير المادة العلمية التي تقدم في دروس التعلم التعاوني، وتوليد فهم حديث متطور متجدد لاستراتيجيات التعلم التعاوني، واقتراح معايير واقعية للزملاء بخصوص تنفيذ خطوات التعلم.

كما يجب على أعضاء مجموعة الدعم المهنية أن يراقبوا من آن لآخر بعضهم بعضا عند تطبيق الدروس المبنية على أساس تعاوني، وأن يقدموا بعد ذلك تغذية راجعة مفيدة لهم، وتشكل المراقبة والتغذية الراجعة للأعضاء خبرات مشتركة مفيدة لأنها متبادلة فيما بينهم، وعلى المعلمين أن يظهروا لبعضهم أنهم يعرفون أن لدى كل فرد أياماً جميلة، وأخرى سيئة، والأخطاء التي قد تظهر في سلوكات الزملاء التعليمية، ربما تكون هي نفس الأخطاء التي سيقعون فيها غدا.

لقد حدد المتخصصون في التعلم التعاوني مجموعة من الأسس التي ينبغي على المعلمين أن يتبعوها في أثناء مراقبتهم لتدريس الآخرين في مجموعة الدعم المهنية و أن عليهم أن:

(١) يدركوا أن باستطاعتهم التعلم من كل عضو في المجموعة، بغض النظر عن خبراتهم ومميزاتهم الشخصية.
(٢) يتأكدوا أن المراقبة والتغذية الراجعة عملية متبادلة.
(٣) يسألوا الشخص الذي سيراقبونه حول الجوانب التي يرغب في التركيز عليها.
(٤) يوجهوا تعليقاتهم على ما حدث، وليس على الجوانب الشخصية.
(٥) لا يقللوا من شأن التطبيقات التي يقدمها زميلهم كخطوات للتعلم التعاوني.
(٦) يناقشوا بفاعلية وبصورة بناءة استخدام زميلهم في خطوات التعلم التعاوني.

(٧) يحققوا الاحترام المتبادل فيما بينهم لأنه الأساس في تطوير القدرات التدريسية.

* مبادئ مساعدة لمجموعات الدعم المهنية

ثمة مجموعة من المبادئ تساعد مجموعات الدعم المهنية على تفعيل أدوارها وهي:

(١) لا ينبغي أن يكون المعلم كاملا، كما لا ينبغي أن يكون صورة منك.

(٢) عامل الوقت ضروري كي يستوعب المعلم خطوات التعلم التعاوني، وتصبح روتينا أكاديميا في حياته.

(٣) أنا موجود ضمن مجموعات الدعم كي أرفع كفايتي في تطبيق خطوات التعلم التعاوني.

(٤) بإمكانك أن تنتقد تطبيقي للتعلم التعاوني دون أن أشعر أنك تقدم لي نقدا.

(٥) أنا مطمئن أنني أستطيع أن أقدم لك التغذية الراجعة الضرورية بعد تطبيقك لخطوات التعلم التعاوني.

* خطوات بناء مجموعات الدعم المهنية

يقترح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson ,2002) جملة من الخطوات في بناء مجموعات الدعم التعاونية، كما ينصحان المشرفين التربويين ومديري ومديرات المدارس بتنفيذها وهي:

(١) ضع إعلانا عاما لجميع المعلمين تخبرهم فيه بأنك مستعد لدعم التعلم التعاوني.

على المشرف التربوي أو مدير المدرسة أن يعلن دعمه لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات ويجب أن يحدث هذا عادة في بداية الاجتماعات والمناسبات المهمة، كما يجب أن تكون هذه التصريحات متكررة ويجب انتقاء عبارات تربوية

بناءة وتقديمها كوصف للتعلم التعاوني باعتباره من جوانب التجديد التربوي في الحياة، كما يجب أن يشار إلى المعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني في موادهم بالبنان، وعلى المشرفين ومديري المدارس أن يذكروا صراحة أنهم ماضون في تطبيق التعلم التعاوني، ومن يرغب في ذلك عليه الانضمام للمسيرة التربوية لأن فيها تحسين وتجويد للتعليم.

كما يجب على المشرفين أن يقدموا إحصائيات حديثة عن نتائج التعلم التعاوني في الحياة المدرسية، ويستقون معلوماتها من أحدث الدراسات والأبحاث، وعليهم أن يربطوا أهداف التعلم التعاوني مع أهداف المدرسة، وكذلك أهداف التربية بصورة عامة، وهنا يتحمل المسؤولون الإخفاقات الأولية التي قد تظهر في بداية العمل، وبخاصة في صياغة الدروس التعاونية.

(٢) اختر عددا من المعلمين كي يشاركوا في مجموعات التعلم التعاوني:

إن المعلمين الذين يتمتعون بكفايات عالية سيكونون أعضاء متفاعلين في المجموعة، وأما المعلمون الساخطون المتذمرون فسيعملون على التشويش على مجموعات الدعم المهنية، ويسعون دائما إلى تثبيط الهمم، وإحباط الآخرين، كما أنهم غير مستعدين للبدء في النمو المهني حتى يستعيدوا ثقتهم بأنفسهم، وهنا يجب اختيار المعلمين بعناية لضمان نجاح المجموعة، وهناك بعض الطرق التي تساعد في اختيار مجموعة العمل المهنية وهي:

* قدرتهم على الإصغاء والمشاركة في المناقشات، علاوة على اهتمامهم بتحسين مهاراتهم في استخدام خطوات التعلم التعاوني.
* محاولة جمع المعلمين الذين يرغبون في استخدام خطوات التعلم التعاوني.
* جمع المعلمين الذين سبق وأن عملوا في مجموعات مؤازرة لعمل ما بصورة رسمية أو غير رسمية.
* جمع المعلمين أصحاب السمعة الطيبة والعلاقات الجيدة مع المعلمين الآخرين.

* جمع المعلمين الذين يتشابهون في ظروفهم العملية من حيث عدد الحصص والتخصص.

(٣) راجع معهم طبيعة التعلم التعاوني:

بعد أن تظهر عضوية أعضاء مجموعة الدعم المهنية، سيكون مفيدا مراجعة طبيعة التعلم التعاوني معهم، ووضع برامج التدريب المقترحة مثل مراقبة معلم خلال درس تعاوني، تنظيم لقاءات للمعلمين مع متخصصين في التعلم التعاوني.

6

(٤) ركز على استقلالية مجموعة الدعم المهنية التعاونية:

إن الهدف الرئيس لمجموعة الدعم المهنية هو العمل المشترك المستمر، وقيام كل عضو بتعليم زميله كيفية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.

(٥) تفاوض مع الجميع على ضرورة توقيع عقد بينك وبين مجموعة الدعم المهنية:

عندما يصبح المعلمون أعضاء في مجموعة الدعم المهنية، فإنهم يقبلون مسؤوليات معينة متبادلة وهذه المسؤوليات تتضمن الرغبة في:

- حضور اجتماعات مجموعة الدعم المهنية.
- معاهدة الذات لزيادة قدرتهم في استخدام خطوات التعلم التعاوني.
- معاهدة أنفسهم لمساعدة الأعضاء الآخرين في رفع كفاءتهم على استخدام خطوات التعلم التعاوني.
- مناقشة استخدامهم لخطوات التعلم التعاوني، والاندماج في حل المشكلات لتحسين مستواهم وتحسين مستوى الآخرين.
- المساهمة في دمج التعلم التعاوني ضمن استراتيجيات تنفيذ المنهاج بالتعاون مع الآخرين.
- الطلب إلى الأعضاء الآخرين أن يراقبوا دوريا زملاءهم وهم يدرسون دروسا تعاونية، مع تقديم التغذية الراجعة لهم.

- المشاركة بصورة بناءة في تحقيق أهداف مجموعة الدعم المهنية، والإبقاء على العلاقات عالية النوعية في أثناء العمل مع الزملاء.

إن هذه المسؤوليات تصلح لأن تكون اتفاقية رسمية يلتزم بها الجميع، حتى تحقق مجموعة الدعم المهنية تقدما في أدائها. وعلى المشرفين التربويين أن لا يعتبروا تواجدهم ضمن مجموعات الدعم لتقييم المعلمين وكتابة التقارير عنهم، لأن ذلك يفسد العلاقات التي يجب أن تسود بين أفراد المجموعة.

(٦) قم بالتخطيط لاجتماعات الدعم المهنية الأولى حتى يصبح بإمكان الأعضاء القيام بهذه المسؤولية.

تركز أهداف نشاطات مجموعة الدعم المهنية على مساعدة الأعضاء على فهم وتنقية وتجريب خطوات التعلم التعاوني، والنشاطات الرئيسة للمجموعة تتمثل في مناقشة جهود التطبيق، وتخطيط الدروس المشتركة، وتصميم مواد المنهج، والمراقبة المتبادلة، وخلال الاجتماع الأول لمجموعة الدعم المهنية يوصي خبراء التعلم التعاوني بأن يقوم مدير المدرسة أو المشرف التربوي بما يلي:

- التعبير عن الدعم لجهود المجموعة في تطبيق خطوات التعلم التعاوني.
- الاتفاق على موعد منتظم لحضور الاجتماعات، وأن يحدد مسبقا زمن الاجتماع (٥٠-٦٠ دقيقة)
- مراجعة أهداف الاجتماعات، ومناقشة جهود التطبيق والتخطيط والمراقبة المتبادلة.
- الاستفسار عن احتياجات الأعضاء كي ينتظموا في تنفيذ الأنشطة.
- تصميم الاجتماع بحيث يكون منتجا ومرحا.
- اجعل أعضاء المجموعة يخططون لعملهم ويحددون موعد الاجتماع القادم. ويقترحون الواجبات التي سيقومون بها حتى الموعد القادم مثل: الدروس التي سيطلعون عليها قبل الاجتماع، التحضير لبعض الموضوعات المدرجة على جدول الأعمال.
- الاتفاق على عقود مؤقتة بين أعضاء المجموعة والمشرف أو المدير.

- مناقشة المشاكل بصورة مفصلة وإيجاد استراتيجيات بديلة لحل كل منها.
- التخطيط المشترك لدرس سيناقش من قبل الأعضاء في الأسبوع القادم.
- تخطيط جدول الأعمال للاجتماع التالي.

وخلال الاجتماعات القادمة يقوم المدير أو المشرف التربوي بما يلي:

* يوزع المذكرات الخاصة بالدروس لضمان المسؤولية الفردية في العمل التعاوني.
* يناقش المشاكل ويقترح حلولا ممكنة.
* يخطط بقيام أكبر عدد من الأعضاء بمراقبة بعضهم بعضا، في أثناء قيامهم بتقديم درس تعاوني.
* وضع جدول أعمال الاجتماع التالي. الذي يؤكد على تدريس المهارات الاجتماعية.

(٧) قدم المصادر والحوافز الضرورية للمجموعات كي تبدأ العمل

إن الاستقلالية الذاتية لدى المعلمين تعتبر معززا لهم في مجموعات الدعم المهنية الفاعلة، وعلاوة على ذلك يمكن أن يقدم المدير أو المشرف التربوي بعض الحوافز المادية الملموسة مثل:

* السماح للمعلمين بإعطاء حصص تعاونية للأعضاء الآخرين من موظفي المدرسة، أو موظفين آخرين في مدرسة أخرى.
* مراجعة بعض التعيينات وتقديم مكافآت مالية مقابل العمل خارج وقت الدوام.
* امتداح المعلمين صراحة أمام الجميع؛ لأنهم يقومون بتطبيق خطوات التعلم التعاوني.
* توثيق المعلومات عن تجارب المعلمين ووضعها في ملفاتهم.
* إعطاء الفرصة للمعلمين كي يقوموا بالاطلاع على حصص في مدارس أخرى تعمل ضمن تطبيق خطوات التعلم التعاوني.

(٨) أكد على استخدام المناقشات بينك وبين مجموعة الدعم المهنية؛ لمعرفة التحسن الذي طرأ على العمل، ومدى المحافظة على علاقات جيدة بين أعضائها.

(٩) اجعل نفسك عضوا مع المجموعة لا مستشارا من الخارج.

إن مجموعة العمل المهنية يجب أن تعمل ضمن نطاق سلطة مدير المدرسة أو المشرف التربوي، وعندما يندمج المسؤول في المجموعة فإن الأعضاء سيستمتعون بالعمل معه، لأنهم يشعرون بقيمة الإنجاز الذي يقومون به، وبهذا تظهر الصداقات الحميمة، وتزداد حمايتهم المهنية.

(١٠) ضع خططا بعيدة المدى واحرص على حماية مجموعات الدعم المهنية من الضغوط الخارجية.

عندما تدخل تجربة المعلمين في التعلم التعاوني حيز التنفيذ فعلى مدير المدرسة والمشرف التربوي توفير الحماية لهم، وفيما يلي بعض نماذج الحماية:

هناك بعض الإخفاق والمشاكل الأولية ستحدث، فربما يكون الطلاب غير مرتاحين للنظام الجديد، لذلك ستكون مهاراتهم التعاونية محدودة وغير ماهرة، وقد يظهر أن المادة التعليمية غير ملائمة، وقد تظهر تناقضات بين مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم حول التعلم التعاوني. إن مثل هذه المشكلات يجب أن تحل (Johnson & Johnson , 2002)

وخلاصة القول يذكر جونسون وجونسونس في كتابهما قيادة المدرسة المتعاونة بعض الأعمال التي تساعد في الدعم والتشجيع والإشراف على فرق التعلم وهي:

(١) توفير الموارد التي يحتاج إليها الفريق لإتمام مهماته.

(٢) حضور اجتماعات الفريق كزميل لهم.

(٣) تفقد مدى استخدام المعلمين للتعلم التعاوني.

(٤) تقديم التسهيلات إذا ما قام أحد الأعضاء بتطبيق للتعلم التعاوني.

(٥) حصر اهتمامات الفريق بالتطوير المستمر للتدريس.
(٦) الإعلان عن النجاحات التي تم تحقيقها نتيجة لاستخدام التعلم التعاوني.
(٧) حماية جهود الأعضاء في أثناء تنفيذ التعلم التعاوني ورعايتها.

(جونسون و جونسون، ٢٠٠٠)

استراتيجية ديانا براون في الإشراف على التعلم التعاوني:

6

إن تجارب النجاح لا بد من توثيقها، ولا شك في أن هناك شخصيات أثرت التعلم التعاوني بتجاربها، وفي هذا المقام يستعرض جونسون وجونسون (Johnson,. Johnson, & Holubec,1993) في كتابهم التعلم التعاوني داخل غرفة الصف استراتيجية" ديانا براون" وهي من العاملات البارزات في مجال التعلم التعاوني بولاية منيسوتا الأمريكية، وقامت بدعم الكثير من المعلمين في أثناء تطبيقهم للتعلم التعاوني، ويلخصون خطواتها بما يلي:

* قامت بإعطاء حصص توعية عامة لمدارس طلبت منها ذلك، وكان ذلك بشكل تطوعي، علها تتمكن من تشكيل مجموعة دعم مهنية تتخذ من المدرسة مقرا لها، وتعمل بانتظام لتحسين مهارات المعلمين في استخدام خطوات التعلم التعاوني.
* عملت براون مع كل مدرس على حده، حيث قرأت أمامه درسا مصاغا باسلوب التعلم التعاوني، وجلست مع المعلمين وخططت معهم درسا مبنيا على أساس تعاوني، وسوف يقومون بتدريسه معا، ثم طلبت إلى المعلمين أن يشاركوها في تخطيط درس يقوم أحدهم بتطبيقه، وراقبته بنفسها دون تدخل الآخرين، ثم انتقلت إلى مدرس آخر، وهكذا تكون براون قد قامت بتعليم المعلمين واحدا واحدا، وقد وضعت في ضوء ذلك بعض القواعد للعمل مع المعلمين بشكل فردي وهي:
  - قم بإعداد جميع الدروس بالاشتراك مع المعلم.
  - المعلم خبير في غرفة تدريسه، وبراون خبيرة التعلم التعاوني.
  - قدم معلومات فنية وتقنية للمعلم تساعده في التطبيق.

* وبعد تدريب عدد من المعلمين داخل المدرسة بدأوا بالالتقاء كمجموعة دعم مهنية بحضور براون أو دونها.
* وكخطوة اضافية قامت براون بإرسال رسائل للمعلمين ترشدهم كيف يساعدون طلابهم على العمل التعاوني،
* واستمرت لقاءاتها مع مجموعة الدعم المهنية بانتظام، ودعوة مديري مدارس ومناهج ومشرفين لحضور هذه اللقاءات، وقد قامت بحل المشاكل التي كانت تواجه المعلمين أولا بأول، ومهدت لعمل لقاءات بين المعلمين من جهة ومعلمي التربية الخاصة لمساعدة المعلمين على وضع برامج علاجية للطلاب الضعفاء.
* يعزى نجاح براون إلى حماسها الحقيقي لاستخدام خطوات التعلم التعاوني، ورغبة المسؤولين في دعمها كمشرفة على المعلمين، هكذا انتشر التعلم التعاوني بين المعلمين وأصبحت له قاعدة أكاديمية من المعلمين المتحمسين.

لقد انعكس ذلك إيجابا على معنويات المعلمين، وظهر جيل من المعلمين متحمس للتطبيق، حتى شعر المعلمون الذين لم يطبقوا التعلم التعاوني بالانعزالية والوحدة، وعدم وجود ثقافة مشتركة بينهم وبين زملاءهم في المدارس.

(Johnson , . Johnson , & Holubec,1993)

التقويم والمكافات في التعلم التعاوني:

يذكر جونسونوجونسون (Johnson & Johnson ,1996) أن هناك سبعة مبادئ للتقويم في التعلم التعاوني هي:

(١) **وضع خطة للتقييم تشتمل على كتابة التقارير بحيث تميز التعلم الحاصل**، والعمليات التعليمية، والنتائج التي سيتم تقييمها، والحلول التي قدمت، ومدى الاستفادة من التقييم.

(٢) **تجنب مقارنة نتائج المجموعات التعاونية مع نتائج مجموعات تقليدية**، لأن هذه المقارنة ستعكس نفورا اجتماعيا، وتوجد عداوة بين الأعضاء، مما يؤدي إلى تخريب عمل بعضهم بعضا، وظهور أنواع من السلوك البغيض.

(٣) **التأكد من أن تعلم المجموعات التعاونية مميز بالاعتماد الإيجابي، والمسؤولية الفردية والتفاعل.**

(٤) **مارس التقييم من خلال تطبيق الإجراءات القبلية والبعدية**، وقارنها بمعايير النجاح المدونة في خطة درسك أي من الطلاب سيبلغ المعيار؟، مع مراعاة المهارات الاجتماعية.

(٥) **قد يتضمن التقويم اختبارا بالورقة والقلم**، أو سماع خلاف أكاديمي بين المجموعات، كما يمكن استخدام قوائم التدقيق في التقويم من قبل الطلاب أنفسهم.

(٦) **يمكن أن يقود الطالب حوارا ويتم التقويم في ضوء الحوار.**

(٧) **أكد على تعليم العمليات فهناك اثنان يتعرضان للتعليم هما: الفرد والمجموعة**، والتقييم الفردي أكثر استخداما من تقييم المجموعة في التعلم التعاوني (John-son & Johnson ,1996) .

6

يستخدم في التعلم التعاوني نمطان من التقويم يطلق عليهما المتخصصون ما يلي:

(أ) التقويم محكي المرجع: Criteria- referenced Evaluation

ويستخدم فيه اختبارات التمكن Mastery واختبارات الكفايات Competences، ويخصص لقياس أهداف تعليمية أدائية محددة دقيقة الصياغة، تعمل على مقارنة أداء الطالب الحالي مع أدائه السابق، أو مع معيار سبق إعداده خصيصا، ويغطي هذا التقويم مجالا واسعا من المادة الدراسية، ويفسح المجال أمام الطلاب لبلوغ الأهداف بسهولة، حيث يمكن أن يحصلوا على علامات متساوية أو متقاربة.

ويرى المتخصصون أن التقويم محكي المرجع يوفر للطلاب قدرة على الإجابة عن الأسئلة في الاختبارات، إلا أن ثمة أنواع من الأسئلة تخضع للتخمين ولا تعكس قدرة الطلاب لذا ينصح استبعادها من التقوم محكي المرجع مثل: أسئلة المزاوجة، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد .

(ب) التقويم معياري المرجع: Norm-references Evaluation

يستخدم عند إصدار حكم على أداء أو تحصيل طالب مقارنة مع طالب آخر أو مع متوسط علامات الصف، وهو يتطلب أهدافا تعليمية ولا يشترط أن تكون دقيقة الصياغة، ولا يصلح لتمثيل جوانب المادة الدراسية جميعها، وإنما يقتصر على مجالات محددة، مما يضيق الفرصة أمام الطلاب في الحصول على درجات مرتفعة، وبالتالي يحصل التباين بين علامات الطلبة في الصف، ويتلاءم هذا التقويم مع مختلف أنواع الأسئلة في الاختبارات.

إن التقويم محكي المرجع والتقويم معياري المرجع يتفقان بدرجات متفاوتة، فمثلا في التقويم التكويني خلال عمل المجموعات التعاونية نستخدم تقويم محكي المرجع بصورة أكثر من التقويم معياري المرجع، وفي التقويم الختامي نستخدم التقويم المعياري أكثر من التقويم المحكي . (Johnson & Johnson ,1996)

وأما عمل المجموعات التعاونية فيتم تقويمه في إطارين هما:

(أ) تقويم نوعية وكمية تعلم الطلاب :

ربما نطلب من المجموعات إعداد تقرير، أو عدة إجابات لمجموعة أسئلة، أو نقوم بحساب درجات الطلاب في المجموعة واستخراج متوسطاتها الحسابية، وربما ننظر إلى نتائج عدد من الأعضاء في المجموعة الذين حققوا نتائج معينة، لنستدل على تقويم دقيق للمجموعة، وأيا كان الناتج فإن تقويم تعلم الطلاب يجب أن يعتمد على خصائص مرجعية، كما يجب أن يحصل الأعضاء على تغذية راجعة، كما ينبغي تقويم مدى فاعلية تعاونهم، وبعض المعلمين يقسم درجة تعلم الطالب إلى قسمين، الأول للإنجاز الأكاديمي، والثاني للسلوك التعاوني وجهود المسؤولية الفردية لكل عضو، على اعتبار أن المشاركة الإيجابية بين الأفراد تمثل جوهر عملية التعلم التعاوني.

(ب) التقويم باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة: حيث يدون المعلم ملاحظاته على جداول محددة تبين عدد مرات تكرار السلوك المرغوب فيه

الذي قام به كل فرد في المجموعة، وربما يدون المعلم عبارات وصفية تصف طبيعة الأداء لكل فرد في المجموعة في أثناء قيامه بعملية التقويم، حيث يتابع الطلاب الذين يتحدثون ويناقشون وفق قائمة السلوكات المتوقعة، والتي تشتمل على :

– المشاركة في طرح الأفكار – طرح الأسئلة – التعبير عن المشاعر – الإصغاء الجيد – الدعم للآخرين – الحب والعطف – تشجيع الآخرين – التلخيص لما سبق – التأكد من الفهم.........

وأحيانا يستخدم المعلمون قائمة بسيطة لرصد السلوكات المرغوب فيها بالإضافة إلى جداول الملاحظة، وهنا يمكن استخدام الأنماط التالية من الأسئلة:

* هل فهم جميع الطلاب في المجموعة المهمة المراد تنفيذها ؟
* هل وافق الجميع على بذل الجهد وقبول مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل؟
* ما مدى ملاءمة المحكات ؟ وهل تحاول المجموعات الوصول إلى المحكات الموضوعة؟
* هل يمارس الطلاب الأنماط السلوكية المحددة؟ (جونسون و جونسون، ١٩٩٥)

6

محكات النجاح :

ينبغي على المعلم أن يوضح محكات النجاح التي تمثل مستوى الأداء المطلوب من الطلاب، والمتوقع بلوغهم إياها، ويعتبر ذلك بديلا عن وضع الدرجات وفق المنحنى السوي، وبهذا يمكن القول أن التقويم في التعلم التعاوني محكي المرجع، وهنا يضع المعلم سلما للأداء يوضح مدى تقدم الأفراد والمجموعات عليه، فيطلب إلى المجموعة الارتقاء بمستوى الأفراد في المجموعة للحصول على درجة محددة، أو ربما يقول المعلم: تعتبر المجموعة قد أنهت المهمة إذا ما أتقن أفرادها الموضوعات التالية، وهنا عليه أن يحدد درجة الإتقان المطلوبة.

(جونسون وجونسون، ١٩٩٥) .

وبناء على ما سبق يقول (Johnson & Johnson) يمكننا تقسيم عمليات منح الدرجات وفق الآتي :

(١) حساب متوسط درجات الأعضاء في المجموعة حيث تجمع درجات أفراد المجموعة، وتقسم على عدد أعضاء المجموعة، والدرجة الناتجة هي درجة كل طالب في المجموعة، وتستعمل هذه الطريقة عندما يعطى كل طالب في المجموعة مهمة خاصة به فتحسب درجة كل عضو بمعزل عن درجات الآخرين.

(٢) حساب مجموع درجات أفراد المجموعة ليشكل المجموع درجة الطالب في المجموعة.

(٣) حساب درجة المجموعة في عمل فردي، كأن تقوم المجموعة بإعداد تقرير أو كتابة مقالة، أو تقدم صحيفة عمل، ويتم تقويم العمل من قبل محكمين، وتكون درجة المجموعة هي درجة الفرد.

(٤) عندما تعلن المجموعة مسؤوليتها عن جميع أوراق الإجابة التي تقوم بإنجازها، فيمكن اختيار إحدى أوراق الأعضاء بصورة عشوائية وتصحيحها، وإعطائها درجة لتصبح هي درجة كل فرد في المجموعة، هنا يكمل أعضاء المجموعة أعمال بعضهم بعضا، وكذلك يراجعون أوراق بعضهم، كي يتأكدوا من وصول جميع الأعضاء إلى الإجابة الصحيحة، ونظرا لذلك فإن أية درجة لأي ورقة من أوراق المجموعة تعتبر مؤشرا صحيحا لدرجة كل عضو في المجموعة.

(٥) يتم تبليغ المجموعات أن سيتم اختيار عضو من بين الأعضاء في كل مجموعة ليصار إلى اختباره وتحديد درجته، وستصبح هذه الدرجة فيما بعد مؤشرا لدرجة كل عضو في المجموعة، وهذا يجعل الجميع مستعدين للاختبار، ويسعون للتأكد من إتقان كل عضو للمادة التعليمية.

(٦) يمكن أن نعطي للعضو في المجموعة درجتين إحداهما متوسط درجة الفرد في المجموعة، والثانية درجة الطالب التي حصل عليها بمفرده. وتضاف الدرجتين لتصبح درجة واحدة.

(٧) يتم غالبا تحديد معيار النجاح في المهمة التعليمية، ويطلب إلى أعضاء المجموعة دراسة المادة التعليمية كي يتقدموا لاختبار فردي، حيث يحاول كل

عضو أن يتفوق على بقية الطلاب في المجموعة، ويصحح الاختبار من قبل محكمين، بعد ذلك يتم حساب الدرجات بالنظر إلى النتائج التي حققها الأعضاء ومقارنتها بمعيار النجاح، فإذا كانت درجات أعضاء المجموعة أعلى من معيار النجاح، يأخذ كل عضو درجة إضافية تضاف إلى درجته الأصلية، وهذا يحقق للطالب الجيد نوعا من التميز داخل المجموعة دون حسد من الآخرين.

(٨) تمنح درجات مكافأة لأفراد المجموعة تمنح لجميع الأعضاء على حد سواء، يتم تحديدها في ضوء درجة أقل عضو في المجموعة، وكلما كانت درجة أقل عضو منخفضة كلما حصل باقي الأفراد على درجات أقل، لذا سيحرص الجميع على تحقيقهم لدرجات مرتفعة.

(٩) اعتبار أقل درجة في المجموعة هي درجة كل عضو من الأعضاء، وفي هذه الحالة يتسابق الأعضاء لدخول الاختبار نيابة عن المجموعة، ويسعى الجميع لبلوغ مستوى عال من الدرجة، وفي هذه الحالة تقوم المجموعة بتقديم الدعم للطلاب الأقل تحصيلا في المجموعة.

(١٠) يمكن حساب درجة الفرد من شقين الأول درجة العضو في أدائه للمهارات الاجتماعية، والثاني متوسط درجة الفرد في المادة التعليمية، مما يؤدي إلى قيام المجموعة بإتقان المادة التعليمية، والميل إلى تكرار السلوك الإيجابي التعاوني الصحيح (Johnson & Johnson,2002)

اعتبارات مهمة عند منح الدرجات والمكافآت:

مع بدايات التعلم التعاوني وتطبيقاته العملية اقترح (Johnson & Johnson) في مقالة لهما بعنوان" قياس الاتجاهات في التعاون والتنافس والفردية" بعض الاعتبارات التربوية التي يجب مراعاتها عند وضع الدرجات ومنح المكافآت نلخصها بما يلي:

(١) قم بإعداد نظام الدرجات الذي ستستخدمه مسبقا، ثم حدد المكافآت التي ستقدمها.

(٢) كن دقيقا ومقنعا بخصوص إعلان الموضوع التي استحق من أجله الطلاب هذه الدرجات والمكافآت.

(٣) كن ثابتا في تنفيذ قواعد التقويم، وإذا لمست عدم جدوى القواعد الموضوعة غيرها في المرة القادمة.

(٤) قدم مكافآت ذات معنى للطلاب، ودعهم يشتركون في وضع أسس نظام المكافآت، ويمكنك أن تقدم قائمة بالمكافآت الممكنة، على أن تختار المجموعة مكافآتها، بناء على استراتيجية اتخاذ القرار من قبل المجموعة.

(٥) استمر في تنويع نظام المكافآت وتطويره حتى لا يصبح روتينا مملا.

(٦) قلل من تكرار المكافآت حتى لا تفقد المكافأة أهميتها

(Johnson & Johnson,1979)

الملاحظة أداة تقويم مهمة في التعلم التعاوني:

هناك قانون قديم بخصوص نظام ملاحظة المجموعات يقضي بأنه" إذا كنت تراقب المجموعات فعليك أن تتعامل معها خلال فترة الملاحظة" وعلينا عدم التعامل مع التقويم بحدة يوميا، بل يمكن أن يكون مستمرا وممتعا، نظرا لأن وقت الدرس محدود ومعظم هذا الوقت مخصص للتحدث عمل المجموعة، والأمور التي يمكن تطويرها، وهنا تستخدم التغذية الراجعة كأسلوب تقويمي مع جميع طلبة الصف، وربما يشارك المعلم بقية الصف في حل مشكلة علمية أو إدارية، وهنا يجب أن تتضمن الملاحظة بعض الأسئلة التقويمية لكل طالب، كأن تسمي المجموعة عملين تم إنجازهما من المهمة الرئيسة، وعمل ستقوم المجموعة بالبدء به، وعلى المعلمين أن لا ينسوا أن هناك هدفين تسعى كل مجموعة لتحقيقهما هما:

* إنجاز المهمة الدراسية
* تأسيس علاقات اجتماعية قوية بين الأعضاء والمحافظة عليها استعدادا للمهمات الدراسية القادمة.

وخلال عمل المجموعات فإن الطلاب ينهمكون في العمل بجدية، وربما يفسد

نظام الملاحظة الصارم تماسك المجموعة، فيغادر الطلاب الصف وهم على عدم وفاق واتفاق، وبهذا تتحلل العلاقات الاجتماعية، من هنا نؤكد أن تكون الملاحظة مناسبة لسير عمل المجموعة ومدى الإنجاز الذي تحقق، ويفضل استخدام قوائم الرصد عند الملاحظة حتى تتم بأبسط صورة ممكنة.

إن التعامل مع المجموعات في أثناء الملاحظة يجب أن ينصب على مشاركة الأعضاء لبعضهم في التعلم، والمحافظة على علاقات العمل الفعالة بينهم، وحتى يشترك الجميع يجب ملاحظة حضورهم مع بداية العمل والاستمرار حتى نهايته، وإتمام الواجبات المنزلية الضرورية، لأن الغياب الجسدي عن العمل مع المجموعة يؤدي إلى إرباك الآخرين نظرا لغياب المسؤولية المتبادلة بين الزملاء.

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية :

* جونسون. ديفد وجونسون. روجرز وهولبك. إديث. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. (١٩٩٥). التعلم التعاوني. ط١، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

* جونسون، ديفد وجونسون روجر. ترجمة مدارس الظهران الأهلية (٢٠٠٠). قيادة المدرسة المتعاونة. ط١، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية :

* Johnson, D . Johnson ,R. (1979).A Measure Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Attitudes. Journal of Social Psychology .Vol.109.pp253- 261 .
* Johnson ,D.W., Johnson ,R .T.(1996). The Role of Cooperative Learning in Assessing and Communicating Student Learning .in T.R .Gusky (ed) ASCD ,Yearbook
* Communicating Student Learning .Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development
* Johnson ,D.W. Johnson ,R. T. (2002) Cooperative Learning and Seven Principles of Assessment and Reporting . http://www.clcrc.com/pages/assess.html
* Johnson ,D.W,. Johnson ,R .& Holubec,E. (1993).Cooperation in the Classroom . Edina , MN: Interaction Book Company.
* Johnson ,D W,. Johnson, R . T.& Smith,K. A .(2000).Constructiv Controvercy : The Power of Intellectual Conflict . Change 32, Nol. Pp28-37.
* Johnson ,D . W.& Johnson ,R .T.(1994).Leading the Cooperative School . (2nd Ed). Edina ,MN: Interaction Book Company
* Kagan,S.(1993).The Structural Approach to Cooperative Learning In Cooperative Learning :A Respons Lingustic And Cultural Diversity ,Edited by Daniel. Holt.Mc Henry ILL and Washington ,D.C: Delta System and center For Applied Linguistics PP9-19.
* Curriculum Development Institute of Singapore. 1995. Primary English Thematic Series 5B Coursebook, EM1/EM2. Singapore: EPB Publishers.Curriculum Planning Division. 1991. English language syllabus (primary). Singapore: Ministry of Education, Singapore.
* Jacobs, G.M. 1997. Four or more eyes are better than two: using cooperative learning to maximize the success of group activities in reading.
* Johnson, D.W., and Johnson, R.T. 1985, October. Cooperative learning: one key to computer assisted learning. The Computing Teacher, 11-15.
* Long, M.H., and Porter, P.A. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. TESOL Quarterly 19, 207-228.
* Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1986). Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press.
* Jacobs, G.M., Gan, S.L., & Ball, J. 1997. Learning cooperative learning via cooperative learning: A collection of lesson plans for teacher education on cooperative learning. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
* Kessler, C. (ed.). 1992. Cooperative language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
* Lopriore, L. 1996. Cooperative learning: A challenge to language educators (Learning to cooperate, cooperating to learn).Perspectives/TESOL-Italy Vols. 21, 2/22, 1: 51-60.

رقم الشكل	عنوانــه	الصفحة
١	* العمليات الفنية اللازمة لتنفيذ المنهج	٣٥
٢	* النظريات السبع في تصميم التعليم والتعلم	٥٤
٣	* مخرجات التعاون	١١٥
٤	* استراتيجيات اعرف ـ ماذا ستعرف ـ ماذا تعلمت	١٢٨
٥	* استراتيجيات عظم السمك	١٣٠
٦	* استراتيجيات خيوط العنكبوت	١٣٢
٧	* استراتيجيات بطاقة تتابع الأحداث	١٣٣
٨	* استراتيجيات خريطة المفهوم	١٣٤
٩	* استراتيجيات الجيكسو	١٣٨
١٠	* مواصفات المهمة الموكلة للأفراد	١٥٤
١١	* نماذج جلوس الطلاب وشبكات الاتصال بينهم	١٩٦
١٢	* تشكيل الموقف التعليمي التعاوني التنافسي	٢٧٨
١٣أ	* المركبات الأساسية للدرس التعاوني	٢٨٢
١٣ب	* مركبات المهارات الاجتماعية في الدرس التعاوني	٢٨٣
١٣جـ	* مركبات المهارات الأكاديمية في الدرس التعاوني	٢٨٤
١٣د	* تصميم الدرس التعاوني	٢٨٥
١٣هـ	* تكامل المهارات الاجتماعية والأكاديمية في الدرس التعاوني	٢٨٦
١٤أ	* الاعتماد المتبادل المرتفع داخل المجموعة التعاونية	٣٠٦
١٤ب	* الاعتماد المتبادل المنخفض داخل المجموعة التعاونية	٣٠٧
١٥	* عملية الاتصال الفعال بين طرفين	٣٢٨
١٦	* تلخيص عملية الانضباط الاجتماعي في أنماط التعليم	٣٩٨
١٧	* نماذج الأقنعة الخيالية والأقنعة التي على هيئة حيوانات أليفة	٤٩١ـ

رقم الجدول	عنوانـــه	الصفحة
١	* جوانب القوة والضعف في استراتيجية المحاضرة	٦١
٢	* تطور طرق التعلم التعاوني التي تم تطبيقها في غرفة الصف	٢٣٠
٣	* أمثلة لتكوين الأنشطة التعليمية التعاونية	٢٤٧
٤	* الاعتماد المتبادل بين الموقفين التعاوني والتنافسي	٢٩٨
٥	* أثر تسهيل عرقلة الحركة نحو الاعتماد المتبادل في الموقفين التعاوني والتنافسي	٢٩٩
٦	* الإرشادات المستخدمة في توضيح المهارات التعاونية	٣٢٠
٧	* معايير فحص الفهم في مجموعة التعلم التعاوني والتسجيل المختصر لها	٣٢٢
٨	* بعض الألفاظ المستخدمة في توزيع الأفكار على أفراد المجموعة التعاونية	٣٢٢
٩	* ملخص لبعض الألفاظ التي يستحسن استخدامها من قبل أفراد المجموعة	٣٢٣
١٠	* ألفاظ يستحسن استخدامها في رصد السلوك التعاوني	٣٢٤
١١	* الرسائل الخمس في المحادثة	٣٣٨
١٢	* اختلاف درجة أمانة الفرد ودرجة الثقة فيه داخل المجموعة التعاونية	٣٥٥
١٣	* نتائج العمليات الفردية والتعاونية والتنافسية	٣٦٤
١٤	* الأثر النسبي لأنماط التعلم التعاوني - التنافسي - الذاتي	٣٨٧
١٥	* النتائج الظاهرة لبعض متغيرات في التعلم التعاوني مقابل التعلم التنافسي والفردي	٣٩٤
١٦	* متوسط حجم التأثير للاعتماد الاجتماعي الإيجابي على بعض المتغيرات التابعة	٣٩٥
١٧	* السمات العامة للدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني من ١٩٧٠ - ١٩٩٩	٤٠١
١٨	* تصنيف طرائق ومراتب التعلم التعاوني التي تم تقويمها	٤٠٣
١٩	* تصنيف الطرائق التعاونية بالنسبة لحجم تأثيرها على إنجاز الطلبة	٤٠٤

المصطلحات الواردة في الكتاب باللغتين العربية والإنجليزية

المصطلح بالعربية	المصطلح بالإنجليزية
	A
تجاذب وتنافر	Abreaction Repulsion
أهداف أكاديمية	Academic Objective
قبول	Acceptance
توافق	Accommodation
تبني ثقافي	Acculturation
يمكن تحصيله	Achievable
تحصيل	Achievement
التوزيع حسب التحصيل	Achievement Division
دافع تحصيلي	Achievement motive
معلومة جديدة	Acquisition
القراءة النشطة	Active reading
مجموعات متخصصة باتخاذ القرار	Ad hoc decision-making groups
الأهداف الوجدانية(الانفعالية)	Affective objectives
انتماء	Affiliation
موافق	Agreement
الإيثار / الغيرية	Altruistic
تحليل	Analysis
تطبيق	Applicatio
تقدير	Appreciation
مداخل التدريس	Approaches of teaching
تقدير / تقييم	Assessment
اتجاهات	Attitudes
تقديرات عملية	Authentic

B

tputBehaviorou	المخرجات السلوكية
Behavioral learning theory	النظرية السلوكية للتعلم
Believable	واقعية النشاط
Benchmarking	تحديد الأهداف
Bumping	إحلال

C

Categorization	تصنيف
Chart Skill	مخطط المهارة
Classroom Management	إدارة الصف
Coactions	العمل المتوازي
Cognitive objectives	الأهداف المعرفية
Cognitive restructuring theory	نظرية إعادة البنى المعرفية
Cognitive Structure	بنية معرفية
Cohesiveness	تماسك
Collaborative Skills Objective	أهداف المهارات الاجتماعية
Collegial teaching teem	مجموعات الدعم المساندة
Common Interests	مصالح مشتركة
Competition	تنافس
Complex Instruction	المهمة المعقدة
Comprehension	فهم
Conceivable	محسوس / يمكن إدراكه
Concept Learning	تعلم المفهوم
Concept Mapping Strategies	استراتيجية خريطة المفهوم
Conciliation	توفيق / تصالح
Conclusion	استنتاج
Conflict among group members	الصراع بين أعضاء المجموعة
Conflict resolution	حل الصراع
Conflict-of-interests	تعارض المصالح

Conscious adjustment	تواؤم واع
Construct validity	الصدق الفرضي
Consultant	مرشد
Contingency Contracting	توقع النواتج
Controlling Interdependence	ضبط الاعتماد
Controversy	جدل
Cooperation	تعاون
Cooperation imperative	ضرورة تعاونية
Cooperation Integrated Reading and Composition (CIRC)	التعاون من خلال القراءة والمحادثة
Cooperative base group	المجموعة التعاونية الأساسية
Cooperative Controversy	المجادلة التعاونية
Cooperative curriculum packing	رزمة المنهج التعاوني
Cooperative debate	المناقشة التعاونية
Cooperative Intention	مقاصد تعاونية
Cooperative Learning	التعلم التعاوني
Cooperative learning scripts	الخطط التعلمية التعاونية
Cooperative Learning Structure	التعلم التعاوني بالتركيب
Cooperative Management	الإدارة التعاونية
Cooperative Mastery Learning Strategy	استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني
Cooperative school	مدرسة متعاونة
Counseling model	نموذج إرشادي
Crating	ابتكار
Criteria for success	محكات النجاح
Criteria- referenced evaluation	تقويم محكي المرجع
Criteria-referenced	إجراءات التقويم
Critical thinking	تفكير تحليلي
Curriculum	منهج

D

Decisions	قرارات
Delinquency	جنوح
Desirable	مرغوب
Deutsch Theory	نظرية دويتش
Direction giver	موجه
Disagreement	عدم الموافقة
Discovery approach	مدخل الاكتشاف
Discovery Teaching Model	نموذج التعلم الاكتشافي
Discrimination Learning	تعلم التمييز
Disruptive Student	طالب مشاغب
Distributed-action-theory	نظرية الأحداث الموزعة
Divergent Thinking	التفكير المتشعب المتباعد
Donating	عطاء

E

Effective versus Ineffective Processing	التفاعل الإيجابي مقابل التفاعل السلبي
Effectiveness	فاعلية
Effect-size Method	طريقة تأثير الحجم
Egocentrism	التمركز حول الذات
Ego-Enhancement	دافع تحقيق الذات
Elaboration Theory	النظرية التوسعية
Emotional Involvement in Learning	المشاركة الانفعالية في التعليم
Encourager	مشجع
Engage Student In Practice	يطبق الطلاب المهارة عمليا
Epistemic curiosity	استطلاع معرفي
Equality system	نظام المساواة
Evaluation	تقويم
Exchange of Information	تبادل المعلومات
Expert system	نظام الخدمة

Explain That To Me	وضح لي ذلك
Expository Teaching Model	نموذج التعليم الشرحي
External Condition	ظروف خارجية
Eye Contact	المتابعة بالعين

F

Face validity	الصدق الظاهري
Face-to face Interaction	تفاعل وجه لوجه
Facilitation Theory	نظرية التسهيل
Favorable	محبب
Feed back	تغذية راجعة
Fermenting	التخمر
Fish Bone Strategies	استراتيجية عظم السمك
Formal cooperative learning	التعلمية التعاونية الرسمية
Forming	التشكيل
Formulating	الصياغة
Full cooperative	تعاون كامل
Functioning	العمل

G

Game-Sheet	صحيفة اللعبة
Gender	جنس
Generator	مولد
Goal Facilitation	هدف التسهيل
Group functioning	وظيفة الجماعة
Group Investigation	الاستقصاء الجماعي
Group Processing	معالجة المجموعة
Group-to-Individual Transfer	الانتقال من الجماعة إلى الفرد
Growth sailable	يسهل النمو

H

Heads Numbering Strategies	استراتيجية الرؤوس المعدودة
Helpfulness	مساعدة

Hierarchical Teaching Model	نموذج التعليم الهرمي (التراكمي)
High achievers	ذو تحصيل مرتفع
High-performance cooperative learning group	مجموعة تعليمية عالية الأداء
Hindering Interdependence	اعتماد متبادل معوق

I

Identity	هوية
Individual Accountability	المساءلة الفردية
Individual and group accountability	المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية
Individual competition	تنافس فردي
Individual differentiation	الفروق الفردية
Individual Instruction	التعليم المفرد
Individualistic	فردية
Induction	استقراء
Informal cooperative learning	التعلمية التعاونية غير الرسمية
Inquiry and didactic teaching	أسلوب الاستقصاء الاستنباطي
Insight	بصيرة
Institutional Territoriality	اللاإقليمية المؤسساتية
Instruction	تدريس
Integrated curriculum	منهج متكامل
Intellectual potency	فعالية ذهنية
Inter group Competition	التنافس الجماعي
Inter group Cooperation	التعاون الجماعي
Interdependence	اعتماد متبادل
Interdependence Negative	اعتماد سلبي متبادل
Interest	ميول
Internal Conditions	ظروف داخلية
Interpersonal and small group skills	مهارات المجموعة ومهارات عبر الذات

Interpretation	تفسير
Isolated student	الطالب المعزول

j

Jigsaw	ترددية منشارية
Johnson & Johnson Theory	نظرية جونسون وجونسون

K

Knowledg	معرفة
Knowledge function	وظيفة المعرفة
Knowledge Structure	بناء معرفي
Know-Want to Know-Learned K-W-L	اعرف – ماذا ستعرف–تعلم

L

Leadership Skills	مهارات القيادة
Learn To Gather & Alone	التعلم معا ومنفردين
Learning	تعلم
Learning Activity Package	الرزم التعليمية
Learning barrier	العائق التعليمي
Learning by doing	التعلم بالعمل
Learning goal	هدف تعليمي
Liking	حب
Logical Construct	البناء المنطقي
Logical perspective	المنظور المنطقي
Low achievers	منخفض التحصيل

M

Meta cognition	تفكير في التفكير
Meta-analysis	التحليل البعدي
Micro teaching	تدريس مصغر
Motivation	دافعية
Motivation and competition	الدافعية والتنافس
Motor Chains Learning	تعلم التسلسل الحركي

N

Need system	نظام الحاجة
Negative goal interdependence	اعتماد سلبي متبادل لتحقيق الهدف
Negotiation	تفاوض
Norm-referenced evaluation	تقويم معياري المرجع

O

Objective	الأهداف
Observer	ملاحظ
Open Gestures	مبادرات مفتوحة
Opening Cooperation Base Group	المجموعات التعاونية الافتتاحية الأساسية
Openness	الوضوح
Oppositional interaction	تفاعل متعارض
Outcome	ناتج/ مردود/ عائد
Outcome interdependence	اعتماد متبادل لتحقيق النواتج
Outputs	مخرجات
Over Conformity	مسايرة مفرطة

P

Participate Actively	شارك بفاعلية
Perceived Positive Interdependence	الاعتماد الإيجابي المتبادل
Performance	أداء
Perspective taking	احترام وجهات نظر الآخرين
Pleasant Expression	تعبير لطيف
Positive goal interdependence	اعتماد إيجابي متبادل لتحقيق الهدف
Positive Interdependence	اعتماد متبادل إيجابي
Positive reward interdependence	اعتماد إيجابي متبادل في المكافأة

Positive role interdependence	المشاركة الإيجابية في الدور
Positive Task interdependence	المشاركة الإيجابية في المهمة
Practicality	العملية
Practice	ممارسة
Practice Unit a Sing Skills Natural	ممارسة المهارة بصورة طبيعية
Predicting	تنبؤ
Prevent	يمنع
Pro social behavior	سلوك مقبول اجتماعيا
Problem solving approach	مدخل حل المشكلات
Problem Solving Learning	تعلم حل المشكلة
Procedural learning	تعلم إجرائي
Process goal	أغراض التفاعل
Process writing	عملية الكتابة
Processing and Self-efficacy	التفاعل بين المجموعة والكفاءة الذاتية
Programmed Instruction	التعليم المبرمج
Programmed learning	التعليم المبرمج
Promotive interaction	التفاعل المعزز
Pseudo-learning group	مجموعة تعليمية مزيفة
Psychological Health	الصحة النفسية
Psychomotor objectives	الأهداف النفس حركية

Q

Questioning Strategiess	استراتيجية الأسئلة

R

Real-ideal	مثالية واقعية
Reception	التلقي
Recorder	المسجل
Reflection Success	يعكس النجاح

Researcher-Runner	القائم بالبحث
Resource Interdependence	اعتماد إيجابي في المصدر
Respect Other	تقدير الآخرين
Retrieval	استدعاء
Reward Interdependence	اعتماد إيجابي في المكافأة
Rivalry	خصومة / تسابق
Roadblocks	العوائق
Role Interdependence	اعتماد متبادل في أداء الدور
Role taking rotational	تبني الآخرين لأدوارهم
Round Robin	تنظيم الحلقة
Round Table	المائدة المستديرة
Rule Learning	تعلم القاعدة

S

Self-efficacy	فاعلية ذاتية
Self-efficiency	الكفاءة الذاتية
Self-Esteem	احترام الذات
Self-reaction	تفاعل ذاتي
Self-regulation	تنظيم ذاتي
Sending Skills	مهارات الإرسال
Share Ideas	مشارك بالأفكار
Sharing	مشاركة
Show Need For Skill	الحاجة إلى عرض المهارة
Signal Learning	تعلم إشاري
Similar Interests	المنفعة المتبادلة
Sink-or-Swim-together	نسبح معا أو نغرق معا
Six Hats Thinking Strategies	استراتيجية التفكير بالقبعات الست
Six Inch Voice	صوت ملائم
Slaves	عبيد
Small-group teaching method	أسلوب الجماعات الصغيرة

Social dependence	اعتماد اجتماعي
Social facilitation	تسهيل اجتماعي
Social interaction	تفاعل اجتماعي
Social interdependence	استقلالية اجتماعية
Social interdependence	اعتماد اجتماعي متبادل
Social loafing	تسكع اجتماعي
Social Model	نموذج اجتماعي
Social Purpose	هدف اجتماعي
Social reinforcement	تعزيز اجتماعي
Social skills	مهارات اجتماعية
Social skills training	التدريب على المهارات الاجتماعية
Social Stratification	شبكة اجتماعية
Spiral curriculum	المنهج الحلزوني
Stimulus-Response learning	تعلم الربط بين المثير والاستجابة
Stratified random	اختيار عشوائي
Structure	بنية
Structure goal	بنية الهدف
Student Team Achievement Division STAD	فرق الإنجاز والاكتشاف الطلابية
Student-team learning	فرق التعلم الطلابية
Substitutability	قابلية التغيير
Summarizer	ملخص
Summarizer-Checker	المراجع النهائي
Summary	تلخيص
Support	تدعيم
Symmetrical Facilitation	تسهيل متماثل
Symmetrical role Interdependence	اعتماد متبادل غير متماثل
Sympathy	تعاطف
Synthesis	تركيب
System analysis	أسلوب تحليل النظم

T

Taking turns	تتابع الأدوار
Task Forces	مهمات محددة
Task Interdependence	اعتماد إيجابي في المهمة
Teacher Intervention	تدخل المعلم
Teaching	تعليم
Teaching Variables	متغيرات تعليمية
Team Accelerated Instruction TAI	
Teams-Games-Tournaments TGT	فرق الألعاب المباريات الأكاديمية
Teem work	فريق عمل
Teem-Assisted-Individualization	منهاج فردي تعززه المجموعة
Test-retest	طريقة الإعادة
Thematic curriculum	مواضيع المنهاج
Theory of Social Inter-dependence	نظرية الاعتماد الاجتماعي
Think/Pair/Share	فكر- اعمل مع الزميل -شارك
Thomas Theory	نظرية توماس
Timelines/Sequence Charts Strategies	استراتيجية بطاقة تتابع الأحداث
Token	رموز
Tolerance	تسامح
Total management	إدارة شاملة
Traditional approach	مدخل تقليدي
Translation	ترجمة
Trust	ثقة
Trust worthiness	جدارة بالثقة
Trusting	موثوقية
Trusting Behavior	سلوك موثوق به
Tutoring Skills	مهارات التعلم

V

Valuable	ممكن تقويمه
Values	قيم
Vegotsky Theory	نظرية فيجوتسكاي
Verbal Association Learning	تعلم الترابط اللفظي
Vertical teem	المجموعة العمودية
Virtual classroom	غرفة تدريس افتراضية
Voting Method	طريقة الاقتراع

W

Webbing Strategies	الاستراتيجية العنكبوتية
Whole language	اللغة الشاملة

وآخر دعواهم
أن الحمد لله رب العالمين